

Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport (EsKS)

Programm- und Outputevaluation einer sportpädagogischen Interventionsstudie

Inauguraldissertation der
philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Bern zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von
Lukas Magnaguagno
Herisau AR

Selbstverlag, Münsingen, 2014

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern
auf Antrag von Prof. Dr. Achim Conzelmann (Hauptgutachter) und
Prof. Dr. Ralf Sygusch (Zweitgutachter) angenommen.

Bern, den 7. Juli 2014

Der Dekan: Prof. Dr. A. Conzelmann

Vorwort

Vorab möchte ich einigen Personen danken, die mir bei der Realisierung der vorliegenden Promotion unterstützend zur Seite standen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

An erster Stelle gilt mein Dank Prof. Dr. Achim Conzelmann und seinen beiden Mitarbeitenden Dr. Mirko Schmidt und Dr. Stefan Valkanover vom Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern für die umfassende, hilfsbereite und freundliche Betreuung. Sie begleiteten mich von Anfang an intensiv und hatten dadurch entscheidenden Anteil an der formalen wie auch inhaltlichen Umsetzung meines Vorhabens. Ausserdem bedanke ich mich bei Prof. Dr. Ralf Sygusch für die Erstellung des Zweitgutachtens.

Danken möchte ich auch dem Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern, welches durch die Bereitstellung der finanziellen Ressourcen die Studie überhaupt ermöglichte und ferner für die notwendig guten Arbeitsbedingungen sorgte.

Ein weiteres Dankeschön geht nicht nur an alle Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler der partizipierenden Klassen, sondern ebenso an Lea Leuzinger und Noemi Rauscher (Hilfsassistentinnen) sowie Karin Luginbühl (Projektmitarbeiterin) für die tatkräftige Mitarbeit. Zudem bedanke ich mich bei Susanne Badini für das Gegenlesen der Arbeit und für redaktionelle Arbeiten.

Mein letzter und ganz besonderer Dank gilt meiner Frau Jolanda, welche tapfer die unvermeidlichen Nebenwirkungen einer berufsbegleitenden Promotion ertragen hat und mir stets den Rücken frei hielt. Ich danke ihr zutiefst für die Unterstützung, Aufmunterung sowie ihren Glauben an mich.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung in die Thematik	3
1.1	Problemstellung	3
1.2	Begründung und thematische Einordnung der Arbeit	6
1.2.1	Persönlichkeitsentwicklung durch Sport	6
1.2.2	Sozialerziehung in der Schule	8
1.2.3	(Schul-)Sport als Feld der Sozialerziehung	9
1.2.4	Desiderate zur Entwicklung einzelner Persönlichkeitsmerkmale im Schulsport	10
1.3	Zielsetzung der Arbeit und vorläufige Fragestellungen	11
2	Forschungsstand	13
2.1	Zum Gegenstandsbereich	13
2.1.1	Soziale Kompetenzen	13
2.1.2	Entwicklung	25
2.1.3	Schulsport	26
2.2	Empirische Studien zur Sozialerziehung im Schulsport	27
2.3	Relevante theoretische Bezugsfelder zur Thematik	32
2.3.1	Theoretische Ansätze zur Sozialerziehung im (Schul-)Sport	32
2.3.2	Das Konstrukt des Selbstkonzepts	35
2.3.3	Implementation	46
2.4	Bewertung des Forschungsstandes und Konsequenzen für das weitere Vorgehen	49
3	Theoretisches Rahmenkonzept der EsKS-Studie	51
3.1	Persönlichkeitsmerkmale	51
3.2	Veridikalität	56
3.3	Spezifisches Interventionsprogramm	57
3.3.1	Methode	58
3.3.2	Inhalt	61
3.3.3	Aufbau und Struktur	63
3.4	Evaluation	64
3.4.1	Programmevaluation	65
3.4.2	Outputevaluation	66
3.5	Endgültige Fragestellung und Hypothesen	67
4	Methodisches Rahmenkonzept der EsKS-Studie	69
4.1	Evaluationsmethodik	69
4.2	Untersuchungsdesign	70
4.3	Stichprobe	72
4.4	Instrumente	74

IV Inhaltsverzeichnis

4.5	Untersuchungsdurchführung	77
4.5.1	Stichprobenakquise	77
4.5.2	Schülerinnen- und Schüleruntersuchung	78
4.5.3	Lehrerinnen- und Lehrerbefragung	79
4.5.4	Schulungsmassnahmen	80
4.6	Auswertungsverfahren	84
4.6.1	Fehlende Werte	85
4.6.2	Ausreisser	86
4.6.3	Inferenzstatistik	87
5	Ergebnisse	91
5.1	Vorauswertungen	91
5.1.1	Präzisierung der Schülerstichprobe	91
5.1.2	Deskriptive Statistik zu den abhängigen Variablen	92
5.1.3	Lehrerinnen- und lehrerperzipierte Umsetzung der Intervention	93
5.2	Evaluation der Programmdurchführung und -wirkung	96
5.2.1	Schülerinnen- und schülerperzipierte Implementation	96
5.2.2	Soziales Selbstkonzept	106
5.2.3	Soziales Verhalten	118
5.3	Evaluation von mittelfristigen Effekten	121
5.3.1	Schülerinnen- und schülerperzipierte Implementation	121
5.3.2	Soziales Selbstkonzept und soziales Verhalten	124
6	Zusammenfassung und Diskussion der Befunde	129
6.1	Implementation	129
6.2	Soziales Selbstkonzept	131
6.3	Soziales Verhalten	134
7	Überblick und Ausblick	135
7.1	Rückblick	135
7.2	Forschungsperspektiven	136
	Literaturverzeichnis	141
	Anhang	157

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beziehung zwischen sozialer Kompetenz und verwandten Begriffen (Kanning, 2003, S. 25).	15
Abbildung 2: Verortung sozialkompetenzbezogener Ansätze (Brohm, 2009, S. 69).	16
Abbildung 3: Dreidimensionale Taxonomie sozialer Kompetenzen (Kanning, 2002, S. 158).	22
Abbildung 4: Methodische Zugänge zur Erfassung sozialer Kompetenzen (Kanning, 2003, S. 26).	23
Abbildung 5: Das multidimensionale und hierarchische Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976, p. 413).	38
Abbildung 6: Didaktisch-methodische Elemente eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts (Conzelmann et al., 2011, S. 78).	43
Abbildung 7: Systematik zu Evaluation und Evaluationsforschung in Schule und Schulsport (Fessler, 2010, S. 451).	64
Abbildung 8: Modell zur Evaluation sozialer Kompetenzentwicklung.	69
Abbildung 9: Untersuchungsdesign „Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport (EsKS)“.	71
Abbildung 10: Untersuchungsdesign inkl. Fortbildungs- und Begleitungsstruktur.	83
Abbildung 11: Mittelwerte der Implementationsbereiche aus der Sicht der Lehrpersonen mit der Unterscheidung zwischen den beiden Experimentalgruppen zum Post-Test.	94
Abbildung 12: Mittelwerte des Implementationsbereichs „Wiedergabequalität“ aus der Sicht der Lehrpersonen aufgeteilt in die Subdimensionen und mit der Unterscheidung zwischen den Gruppen (EG+, EG- und KG) zum Post-Test.	95
Abbildung 13: Veränderungen der schülerinnen- und schülerperzipierten sozialen Norm in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	98
Abbildung 14: Veränderungen der schülerinnen- und schülerperzipierten Fürsorglichkeit in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	99
Abbildung 15: Veränderungen des schülerinnen- und schülerperzipierten systematischen Feedbacks in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	101
Abbildung 16: Veränderungen der schülerinnen- und schülerperzipierten methodischen Reflexion in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	103
Abbildung 17: Veränderungen der Perspektivenübernahmefähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	107

VI Abbildungsverzeichnis

Abbildung 18: Veränderungen der Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	109
Abbildung 19: Veränderungen der Konfliktfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	110
Abbildung 20: Veränderungen der sozialen Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	111
Abbildung 21: Veränderungen der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	113
Abbildung 22: Veränderungen der Veridikalität der Selbstkonzeptfacette Kooperations- und Konfliktfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	115
Abbildung 23: Veränderungen der Veridikalität der Selbstkonzeptfacette soziale Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	116
Abbildung 24: Veränderungen der Veridikalität der Selbstkonzeptfacette soziale Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	117
Abbildung 25: Veränderungen des prosozialen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	119
Abbildung 26: Veränderungen des antisozialen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	120
Abbildung 27: Veränderungen der methodischen Reflexion in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.	124

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung der sozialen Lernfelder über den gesamten Treatmentverlauf.	63
Tabelle 2: Wissenschaftliche Hypothesen und weitere Fragestellungen.	68
Tabelle 3: Zusammensetzung der Stichprobe gegliedert nach Gruppeneinteilung und Messzeitpunkt.	73
Tabelle 4: Zusammensetzung der Stichprobe zum MZ 1 gegliedert nach Gruppeneinteilung und Alter.	73
Tabelle 5: Übersicht über die Instrumente der Schülerinnen- und Schülerbefragung mit der Anzahl der verwendeten Items und der Zuordnung zum jeweiligen Messzeitpunkt (MZ).	75
Tabelle 6: Übersicht über die Instrumente der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung mit Zuordnung zum jeweiligen Messzeitpunkt (MZ).	76
Tabelle 7: Zeitlich Erstreckung der Datenerhebung.	79
Tabelle 8: Korrelationswerte (r) und deren Signifikanz (p) der Variablen zur Bildung der Veridikalität.	89
Tabelle 9: Statistische Kennwerte des χ^2 -Tests auf Gleichverteilung bezgl. Alter, Geschlecht, Sportaktivität, Sporthäufigkeit, sozialem Hintergrund („Family Affluence Scale“, Currie et al., 1997), ethnische Herkunft und Sprache („PISA-Studie“; Kunter et al., 2002) zwischen EG+, EG- und KG.	91
Tabelle 10: Statistische Kennwerte der Reliabilitätsanalyse zu den Dimensionen der Implementationsgenauigkeit aufgeschlüsselt nach den drei Messzeitpunkten (MZ).	92
Tabelle 11: Statistische Kennwerte der Reliabilitätsanalyse zu den Dimensionen der Facetten des sozialen Selbstkonzepts aufgeschlüsselt nach den drei Messzeitpunkten (MZ).	93
Tabelle 12: Statistische Kennwerte des t-Tests für abhängige Stichproben der schülerinnen- und schülerperzipierten methodischen Reflexion aufgeteilt nach Klassen.	104
Tabelle 13: Aufteilung der Klassen bezogen auf die Grösse des Effekts (Cohen, 1988) und ihrer Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG) beim Vergleich von Vor- und Nachtest.	105
Tabelle 14: Statistische Kennwerte der Varianzanalyse mit Messwiederholung von Pretest zu Follow-up zur Überprüfung allfälliger mittelfristiger Effekte der Wiedergabequalität.	122
Tabelle 15: Statistische Kennwerte der ANOVA mit Messwiederholung von Pretest zu Follow-up zur Überprüfung allfälliger mittelfristiger Effekte des sozialen Selbstkonzepts und des sozialen Verhaltens.	125

Einleitung

„Musik macht schlau und Sport bessere Menschen“ (Brettschneider, 2008, S. 15). Mit letzterem wird eine tradierte Thematik angesprochen, die nach wie vor sport- und bildungspolitisch von enormer Bedeutung ist (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011, S. 11). Bis heute scheinen sich Sportverbände, Sportvereine und auch viele Politiker darüber einig zu sein, dass Sport eine positive Wirkung auf die Menschen hat und damit eine Vielzahl pädagogisch-psychologischer Funktionen erfüllt (Hoffmann, 2006). Er macht resistent gegenüber Drogen, schützt vor Gewalt, hilft bei der Bekämpfung von Rechtsradikalismus sowie Rassismus, fördert soziale Integration und unterstützt die Entwicklung der Persönlichkeit in all ihren Facetten (Brettschneider, 2008). Gerade die persönlichkeitsbildende Funktion des Sports genießt in der Sportwissenschaft einen hohen Stellenwert. Diesbezüglich nimmt der Schulsport¹ eine gesonderte Rolle ein, denn auf sozialerzieherischer Ebene wird er im Kindes- und Jugendalter als einflussreiches Instrument bezeichnet, um einen Beitrag zur Erarbeitung überfachlicher Schlüsselqualifikationen wie dem Erwerb von sozialen Kompetenzen zu leisten. Der Sportunterricht als primäre Sozialisationsinstanz soll demnach soziokulturell bedingte Defizite kompensieren sowie prosoziale Verhaltensformen vermitteln (Gebken, 2010). Diese bildungspolitische und sportpädagogische Zielsetzung bildet mit zwei weiteren Kernthemen² die Begründungslinien für den Schulsport und wird in sämtlichen Rahmenrichtlinien sowie Handreichungen explizit formuliert, womit sie auch ministeriell verfügt ist (Gebken, 2010; Prohl, 2009). Dadurch gehört der Aspekt der Sozialerziehung im Schulsport zum allgemeinen Bildungsauftrag der Institution Schule. Allerdings erreicht er für die Praxis des Sportunterrichts erst dann Relevanz, wenn neben Erkenntnissen zur tatsächlichen Wirkung von bildungspolitisch begründeten Erwartungen auch die Frage nach didaktisch-methodischen Handlungsempfehlungen beantwortet wird. Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Arbeit der *Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport (EsKS)* und bietet als sportpädagogische Unterrichtsforschung nicht nur eine empirische Bewährungsprobe zur normativ gehaltenen Argumentationsdiskussion, sondern möchte zudem eine Möglichkeit von spezifisch inszeniertem Sportunterricht liefern, der das Potenzial des Sportunterrichts für soziale Lernprozesse zu nutzen versucht.

Im ersten Kapitel wird zunächst ausführlicher auf die oben dargestellte Problemstellung eingegangen, wobei die sportpädagogischen Postulate und die bildungspolitische Forderung zur positiven Wirkung des Schulsports im Zentrum der Betrachtung stehen. Um den Gegenstandsbereich differenzierter zu umreißen, folgt die Begründung und thematische Einordnung der Arbeit anhand von vier Aspekten: Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport, Sozialerziehung in der Schule, (Schul-)Sport als Feld der Sozialerziehung und Desiderate zur Entwicklung einzelner Persönlichkeitsmerkmale im Schulsport. Schliesslich endet das Kapitel mit der Zielsetzung bzw. vorläufigen Fragestellung.

Kapitel 2 setzt an dieser Stelle an und richtet den Blick auf den aktuellen theoretischen und empirischen Forschungsstand. Zunächst wird der Gegenstandsbereich detailliert präsen-

¹ Wird im Folgenden von Schulsport gesprochen, so ist immer der von Lehrpersonen angeleitete, obligatorische Sportunterricht gemeint.

² Die beiden anderen Begründungen für den Schulsport sind nicht Teil dieser Arbeit und werden aus diesem Grund nicht ausgeführt.

tiert. Der Anfang wird mit der Erörterung des inflationär gebrauchten Begriffs der sozialen Kompetenzen gemacht. Diese Begriffsbestimmung fällt aufgrund der Multidimensionalität des Konstrukts, der mangelnden sprachlichen Präzision und der Unterschiedlichkeit der Abstraktionsniveaus verschiedener psychologischer Teildisziplinen nicht leicht. Daher werden als wesentliche Merkmalsaspekte die Struktur, Definition und Diagnostik diskutiert. Da beim zentralen Forschungsanliegen der EsKS neben den *sozialen Kompetenzen* mit der *Entwicklung* und dem *Schulsport* zwei weitere Begrifflichkeiten von Bedeutung sind, werden diese zusätzlich kurz erläutert. Nach der Konzeptualisierung des Gegenstandsbereiches aus theoretischer Sicht rücken die empirischen Untersuchungen zur Sozialerziehung im (Schul-)Sport in den Fokus. Kursorisch werden die dem Autoren bekannten Studien zum Themenbereich dargestellt und daraus Forschungsdefizite abgeleitet. In einem zusätzlichen Schritt wird auf relevante thematische Bezugsfelder eingegangen. Diese umfassen theoretische Ansätze zur Sozialerziehung im (Schul-)Sport, das Konstrukt des Selbstkonzepts und die Implementationsforschung. Mit der Selbstkonzepttheorie wird bei der EsKS-Studie ein Ansatz gewählt, der in der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung grosse Aktualität besitzt. Unter anderem werden didaktisch-methodische Prinzipien eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts aufgezeigt, welche mit Einschränkung auch für das in den folgenden Kapiteln beschriebene Interventionsprogramm der vorliegenden Arbeit wegweisend waren. Als dritter Aspekt wird mit der Implementationskontrolle ein bedeutungsvoller Teil der Unterrichtsforschung thematisiert, der für die Methodik dieser empirischen Untersuchung Relevanz hat. Das Kapitel schliesst mit einer zusammenfassenden Bewertung des Forschungsstandes, woraus erforderliche Implikationen für das weitere Vorgehen gezogen werden.

In Kapitel 3 und 4 wird im Sinne eines abgeleiteten Ansatzes das theoretische sowie methodische Rahmenkonzept der EsKS-Studie vorgestellt. Zu ersterem gehört die im schulsportlichen Kontext zu fördernden sozialen Selbstkonzeptfacetten, die Differenzierung hinsichtlich der Höhe des sozialen Selbstkonzepts als auch der Realitätsangemessenheit der Selbstwahrnehmung, das spezifisch auf die Förderung des sozialen Selbstkonzepts ausgerichtete Interventionsprogramm und die mehrstufige Programmevaluation einer schulsportbezogenen Wirkungsforschung. Im Anschluss an diese Ausführungen werden aus den theoretischen Überlegungen die endgültigen Fragestellungen und a-priori-generierten wissenschaftlichen Hypothesen festgehalten. Nach der Darstellung des theoretischen Rahmenkonzepts geht nachfolgend das Kapitel 4 auf den methodischen Ansatz ein.

Mit Blick auf die empirische Evidenz werden in Kapitel 5 die dem zentralen Forschungsvorhaben zugrunde liegenden Befunde der Studie zur Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport referiert. Im Fokus stehen einerseits die Ergebnisse zur Evaluation der Programmdurchführung, andererseits die Wirkungsweise des spezifisch inszenierten Sportunterrichts auf die Facetten des sozialen Selbstkonzepts sowie das Sozialverhalten.

Im weiteren Verlauf fasst Kapitel 6 zunächst die Befundlage der vorliegenden Arbeit zusammen und diskutiert diese mit Bezug auf die theoretischen Ausführungen zum Gegenstandsbereich. Abschliessend werden im siebten Kapitel die aus der Diskussion resultierenden Erkenntnisse herangezogen, um in dezidierter Weise Empfehlungen resp. Möglichkeiten für zukünftige Forschungsbemühungen aufzuzeigen.

1 Einführung in die Thematik

1.1 Problemstellung

Die generelle Behauptung „Sport (an sich) mache bessere Menschen“ (Bähr, Bund, Gerlach & Sygusch, 2011, S. 54) resp. die Annahme, dass Sport im positiven Sinne zur Persönlichkeitsentwicklung des Menschen beitrage, hat in der Theorie der Leibeserziehung, Sportpraxis, Sportpolitik und Sportwissenschaft eine lange Tradition. Hieraus gründen auch die pädagogischen Postulate zu den positiven Wirkungen sportlicher Aktivitäten auf die Persönlichkeitsentwicklung, die eine hohe Aktualität besitzen und als wesentliche Begründungslinie für die Legitimation des Schulsports herangezogen werden (Conzelmann et al., 2011, S. 11-18). Richtet man den Blick auf den deutschsprachigen Raum können im bildungspolitischen Kontext zwei Positionspapiere als beispielhafte Umsetzung dieser Argumentationslinie aufgeführt werden. Zum einen wird in der Erklärung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 28. Oktober 2005, die sich mit der Bewegungserziehung und Bewegungsförderung in der Schule beschäftigte, auf der ersten Seite vermerkt, dass Bewegungserziehung und Bewegungsförderung für alle Schülerinnen und Schüler zum Bildungsauftrag gehören. Der Schulsport soll dabei einerseits einen Beitrag zur Gesundheitsförderung, andererseits auch zur Persönlichkeitsentwicklung leisten. Zum anderen umschreibt das im September 2009 gemeinsam von der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, dem Deutschen Sportlehrerverband und dem Deutschen Olympischen Sportbund beschlossenen *Memorandum zum Schulsport* auf der Seite 5 den pädagogischen Auftrag des Schulsports folgendermassen: „Grundsätzlich ... geht es um die doppelte Aufgabe, sowohl die Sport- und Bewegungskultur als auch die Persönlichkeit zu entwickeln.“ Damit kommt der sogenannte Doppelauftrag – Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschliessung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (Brettschneider, 2008) – zum Ausdruck, welcher den Schulsport nicht ausschliesslich durch die *Erziehung zum Sport*, sondern ebenso *Erziehung durch Sport* legitimiert und in den meisten Schulsport-Curricula an öffentlichen Schulen im deutschen Sprachraum unbestritten ist (Balz, 2003). Dieser Konsens besteht indes nicht nur in der Sportwissenschaft, sondern auch in der allgemeinen Schulforschung (Kunter & Baumert, 2008), die ebenso die Entwicklung von fachübergreifenden Kompetenzen zum Gegenstand hat.

Ein zentraler Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung, der als Schlüsselkompetenz massgeblich zum privaten sowie beruflichen Erfolg und Wohlbefinden beiträgt (z.B. Limbourg & Steins, 2011), ist die Sozialkompetenz³. Ihr wird mitunter die frühzeitige Prävention von möglichen Risikoentwicklungen wie Gewalt oder Delinquenz sowie die ex ante Reduktion der Eintretenswahrscheinlichkeit von potentiellen Belastungen wie soziale Isolation bescheinigt (Brinkhoff, 2000; Jerusalem & Klein-Hessling, 2002a). Insbesondere im Kindes- und Jugendalter wird der Entwicklung von diesem Persönlichkeitsmerkmal sowohl von entwicklungspsychologischer als auch bildungspolitischer Seite eine grosse Bedeutung

³ Der Begriff „Sozialkompetenz“ wird als Sammelbegriff für ein breites Spektrum von unterschiedlichen sozialen Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. Daher ist es üblich und legitim im Plural von „sozialen Kompetenzen“ zuzusprechen (Kanning, 2003, S. 11; Schuler & Barthelme, 1995). Dies wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit so angewandt.

beigemessen und bildet damit einen integralen Bestandteil des allgemeinen Bildungsauftrages. Brohm (2009) verweist bei der schulischen Vermittlung sozialer Kompetenzen aber nicht nur auf den Selbstzweck, den gesetzlich vorgeschriebenen Sozialzielen Genüge zu tun, sondern sieht darüber hinaus das sozialkompetenzbezogene Lernziel als zentralen „Bestandteil der in den Gesetzen geforderten an Menschen- und Freiheitsrecht ausgerichteten schulischen Werteerziehung und Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 191). Gerade dem Sport spricht man in besonderem Masse das Potenzial zu als Feld sozialen Handelns zur Vermittlung sozialer Kompetenzen beitragen zu können (Süssenbach & Hoffmann, 2011). In diesem Zusammenhang kann hinsichtlich der Positionspapiere für das schweizerische Beispiel ausgeführt werden, dass die EDK (2005) beim gleichnamigen Dokument auf Seite 2 folgende Zielsetzungen der Bewegungserziehung und Bewegungsförderung festhält: „Sie umfassen Freude an der Bewegung, den Erwerb von sozialen Kompetenzen, motorischen Fertigkeiten, kognitiver Leistungsfähigkeit, Geschicklichkeit und anderes mehr.“ Basierend auf dieser nationalen Verankerung findet sich das Thema der Sozialerziehung im Schulsport auch dementsprechend in den schweizerischen Lehrplänen wieder, die mehr oder weniger explizit darauf verweisen oder einzelne Facetten sozialen Handelns aufführen (vgl. Box 1).

Box 1: Deutschschweizer Beispiele für pädagogische Postulate zur Förderung sozialer Kompetenzen durch Schulsport

Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern

„Spiel und Sport erleben Kinder und Jugendliche mit Kameradinnen und Kameraden zusammen. Sie lernen ihre Fähigkeiten und Anliegen einzubringen, sich mit anderen zu messen, Rücksicht zu nehmen und fair Sport zu treiben“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995, SPO 1).

Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich

„Sport ist für menschliches Zusammenleben ein wichtiges Erfahrungsfeld und eignet sich daher zur Förderung sozialer Fähigkeiten. Er bietet Möglichkeiten zu einem gemeinsamen, verantwortungsvollen Handeln und kann dazu beitragen, Spannungen abzubauen und Konflikte zu lösen“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2002, S. 321).

Bildungs- und Lehrplan Volksschule, Kanton St. Gallen

„Sport ist ein geeignetes Erfahrungsfeld für das menschliche Zusammenleben. Er fördert soziale Fähigkeiten, bietet Möglichkeiten zum gemeinsamen, verantwortungsvollen Handeln und kann dazu beitragen, Konflikte zu lösen“ (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2008, Fachbereich Sport, S. 3).

Diese Zusammenstellung liesse sich auf nationaler Ebene im Hinblick auf diverse andere kantonale Lehrpläne fortsetzen. Ebenso findet man eine Reihe vergleichbarer Formulierungen in Schulgesetzen und Lehrplänen der deutschsprachigen Nachbarländer, in welchen die Förderung sozialer Kompetenzen kongruent zu den schweizerischen Beispielen als Bestandteil des Arbeitsauftrages im Fach Sport ausgewiesen wird (z.B. Limbourg & Steins, 2011; Prohl & Krick, 2005).

Angesichts der bildungspolitischen Ansprüche einerseits und dem zunehmenden Legitimationsdruck des Faches Sport im Kanon der Schulfächer andererseits, stellt sich die Frage nach der empirischen Überprüfung sozialerzieherischer Wirkung des Sportunterrichts und

damit nach realistischen Möglichkeiten der positiven Beeinflussung von sozialen Lernprozessen im Rahmen der lehrplankonformen obligatorischen Sportlektionen. Leistet demnach der Schulsport überhaupt, was er zu leisten vorgibt und werden diese postulierten persönlichkeitsbildenden Ziele wirklich erreicht? Fördert der Schulsport automatisch soziale Kompetenzen oder muss der Unterricht eine gezielte Inszenierung verbunden mit punktueller Erweiterung durch kognitive Methoden erfahren?

Diese Fragestellungen wurden innerhalb der sportwissenschaftlichen Unterrichtsforschung – verstanden als Spezialgebiet der Lehr-/Lernforschung mit dem zentralen Programm der empirischen Bildungsforschung und der pädagogischen Psychologie (Lüders & Rauin, 2004) – bislang nur in beschränktem Mass aufgenommen. In den letzten Jahrzehnten fanden von sportpädagogisch ausgerichteten Arbeitsgruppen einige Bemühungen statt den empirischen Nachweis für das pädagogische Postulat der Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport zu erbringen. Zwar sind diese Studien mit Blick auf den normativ geführten Diskurs ermutigend, jedoch bestehen nur wenige Untersuchungen zum Wirkungszusammenhang sportlicher Aktivität und sozialen Lernprozessen im schulischen Kontext und sie sind mehrheitlich auch zu wenig fundiert, um Aussagen über gezielte sozialerzieherische Massnahmen und deren Effekte machen zu können (Bähr, 2008; Wolters, 2011). Wie Bähr (2008) allerdings treffend zusammenfasst, liegen mit der aktuellen Befundlage erste Hinweise vor, dass im Kontext des Sportunterrichts soziales Lernen systematisch angegangen werden kann. Nichtsdestotrotz zeigt sich ein unbefriedigender Forschungsstand und es bedarf an empirischer Schulsportforschung zur evidenzbasierten Legitimation des Sportunterrichts, die durch ein einheitliches Evaluationskonzept geprägt ist, damit unmittelbare Vergleiche zwischen den einzelnen Studien gezogen werden können.⁴ Die vorliegende Arbeit nimmt sich deshalb der Thematik an und versucht auf der Basis aktueller Theorien und Forschungserkenntnisse einen Beitrag zur systematischen Überprüfung des Zusammenhangs von sportlicher Aktivität und der Entwicklung sozialer Kompetenzen im schulischen Kontext zu leisten, um der bildungspolitischen Forderung nach sozialerzieherischer Förderung im Schulsport nachzugehen. Besonderes Augenmerk gilt dabei ebenso der Frage nach der Effektivität des Unterrichtskonzeptes bzw. der Unterrichtsmethode und damit der Wirkung einer spezifischen Inszenierung von Sportunterricht mit dem Ziel die sozialen Kompetenzen im Schulsport zu entwickeln. In der Unterrichtsforschung, die nach Bühren und Wagner (2010) eine der fünf zentralen Kategorien der Schulsportforschung bildet, nimmt die fachdidaktische Diskussion eine wesentliche Funktion ein. So soll der Fokus neben der Erforschung von Aspekten des Sportunterrichts auch bei der Erweiterung der Kenntnisse über die Praxis im Fach Sport und ihrer didaktisch-methodischen Entwicklungsmöglichkeiten liegen. Diesbezüglich kann praktisches Handlungswissen für die im Schulsport beteiligten Akteure generiert werden, das für die Praxis des Sportunterrichts und damit für eine professionelle Inszenierung schulsportlicher Angebote wichtig ist. Die EsKS-Studie kann als schulsportbezogene Wirkungsforschung also auf zwei Ebenen in einen Verwertungszusammenhang eintreten, einerseits auf der Ebene der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen im Fach Sport, andererseits auf einer bildungspolitischen Ebene (Gerlach, Bund, Bähr & Sygusch, 2010).

⁴ Detailliertere Ausführungen zur empirischen Befundlage werden im Kapitel 2.2 gemacht.

1.2 Begründung und thematische Einordnung der Arbeit

Theoretische Erörterungen der Sozialerziehung im Rahmen der Sportpädagogik haben zwar eine lange Tradition, aus welcher auch vielfältige Ansätze hervorgegangen sind, jedoch genießen sozialerzieherische Forschungsbemühungen wie das Thema *Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport* erst seit der empirischen Wende einen hohen Stellenwert (Bähr, 2008). In einem engen Zusammenhang mit diesem Wendepunkt steht vornehmlich derjenige der sportwissenschaftliche Persönlichkeitsforschung, welche von einer Wirkung der unabhängigen Variablen Sport auf die abhängige Variable Persönlichkeit ausgeht. Die sogenannte Sozialisationshypothese ist gefragt, wenn Aspekte für die pädagogische Begründung des Sports als positiven Erziehungsfaktor, die Rechtfertigung körperlich-motorischer Massnahmen oder die Talentförderung in Augenschein genommen werden (vgl. Kapitel 1.2.1). Die Behauptung „Sport (an sich) mache besser Menschen“ (Bähr, Bund, Gerlach & Sygusch, 2011, S. 54) bezieht sich unter anderem auch auf einen bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskurs, der im Zuge der letzten Jahrzehnte vermehrt den allgemeinen Bildungsauftrag thematisierte. Klafki (1985) verknüpft bspw. die Allgemeinbildung mit der Zielsetzung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Darunter wird neben anderen Fähigkeiten die sozialerzieherische Bildung verstanden. Die Förderung sozialer Kompetenzen stellt sich dementsprechend abseits der Ausbildung der Fachkompetenz als zentrales Erziehungsziel der Schule dar und ist ein Grundtatbestand jeder denkbaren Schulwirklichkeit (Brohm, 2009; Oelkers, 1994). Wiederholt wird hierfür der Schulsport als geeignetes Medium proklamiert, was einen weiteren Grund für die Aktualität sportpädagogischer Unterrichtsforschungen liefert (vgl. Kapitel 1.2.2).

Bedenkt man erstens die bildungspolitische wie auch entwicklungspsychologische Bedeutung der Thematik, zweitens den derzeitigen Stand an empirischen Untersuchungen und drittens die fehlenden fundierten Praxisempfehlungen, so muss von einem gewichtigen Forschungsdefizit ausgegangen werden. Diesbezüglich versucht die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Aufarbeitung dieses Mangels zu leisten.

1.2.1 Persönlichkeitsentwicklung durch Sport

Als wesentlicher Bezugsrahmen für das Thema *Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport* lässt sich die sportwissenschaftliche Persönlichkeitsentwicklung heranziehen, welche sich beim Zusammenhang zwischen Sport und Persönlichkeit mit dem grundlegenden Problem einer inkonsistenten Befundlage konfrontiert sieht. Als wesentlicher Grund hierfür gilt, dass die Begriffe *Sport* und *Persönlichkeit* sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion als auch umgangssprachlich eine beträchtliche Unschärfe aufweisen (Conzelmann, 2009).

Beim Begriff *Sport* handelt es sich um ein vielfältig soziales Phänomen, welches alltags-sprachlich sehr unterschiedliche Aktivitäten zusammenfasst (z.B. Cachay, 1990; Digel,

1990; Grupe, 1988; Hägele, 1996; Willimczik, 1995). Dies wirkt sich auch auf die sportwissenschaftliche Terminologiediskussion aus und erschwert wiederum eine einheitliche Definition. Unabhängig davon besteht das Problem, dass die primär soziologischen Spezifikation vom Terminus Sport „für die psychologische Thematik Sport und Persönlichkeit keine direkten Anhaltspunkte im Sinne psychologischer Wirkungen sportlicher Aktivitäten auf die Persönlichkeit liefert“ (Conzelmann et al., 2011, S. 24). Aufgrund dessen, dass nicht von *dem* Sport mit durchgehenden Bedingungen und Anforderungsstrukturen gesprochen werden kann, sind für Studien zum Zusammenhang zwischen Sport und Persönlichkeit sowohl eine differenzierte Persönlichkeitstheorie notwendig als auch präzise Annahmen über durch Sport beeinflussbare psychische Dispositionen im Sport (Simons, 1984; Singer, 2000). Bislang versäumte es die Sportpsychologie mehrheitlich entsprechende Annahmen oder Theorien vorzulegen sowie eine Kennzeichnung, was unter Sport zu verstehen ist, vorzunehmen (Conzelmann et al., 2011; Digel, 1995).

Der Terminus *Persönlichkeit* wird in der Persönlichkeitsentwicklung durch eine Vielzahl theoretischer Zugänge in je spezifischer Weise definiert (z.B. Asendorpf, 2007). Zwar hat eine breite Begriffsbestimmung den Vorteil, dass sie als Ausgangspunkt für unterschiedliche persönlichkeitspsychologische Aspekte herangezogen werden kann, jedoch ergibt sich daraus die Problematik, dass verschiedene Themen unter dem Dach der Persönlichkeitspsychologie subsumiert werden (Conzelmann et al., 2011, S. 20). Als weitere Strukturierung werden dabei im Minimum vier Klassen von Persönlichkeitskonstrukten unterschieden (z.B. Amelang et al., 2006; Asendorpf, 2007; Krampen, 2002; Schneewind, 2001). Für die vorliegende Thematik rückt der Bereich der selbst- und umweltbezogenen Kognitionen in ihrer Wechselwirkung mit Sport in den Fokus der Betrachtung, bei dem für die Frage der Persönlichkeitsentwicklung vermehrt Selbstkonzeptansätze aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 2.3.2). Diese haben vor allem seit der kognitiven Wende innerhalb der Psychologie erhöhte Aufmerksamkeit erfahren und finden mitunter auch in der Sportwissenschaft häufig Anwendung (Conzelmann et al., 2011, S. 20-23).

Bei der Frage nach dem Zusammenhang zwischen den beiden Variablen Sport und Persönlichkeit geht es, wie im Kapitel 1.2 angesprochen, um die kausale Interpretation, also die Richtung des Zusammenhangs. Obschon es im Rahmen der Thematik Persönlichkeitsentwicklung durch Sport um die Bearbeitung einer Sozialisationshypothese geht, sollten diese Forschungsanliegen aus theoretischer Perspektive durch die dynamisch-interaktionistische Position erweitert werden, da bei der Beurteilung von Zusammenhängen zwischen den Variablen Sport und Persönlichkeit der Einfluss von Drittvariablen nicht vernachlässigt werden darf. Ansonsten könnten Studien zur Überprüfung der Sozialisationshypothese durch *Scheinkorrelationen* zu fehlerhaften kausalen Einschätzungen führen. Daher bedarf es an einem Design, bei welchem potenzielle Störvariablen eliminiert und kontrolliert werden (Conzelmann et al., 2011, S. 25-27).

Aus diesen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass dem Sport nicht per se das Etikett eines positiv konnotierten Einflusses auf die Persönlichkeit bzw. die Persönlichkeitsentwicklung zugesprochen werden kann. Vielmehr braucht es begriffliche Präzisierungen und eine Themeneingrenzung, um der Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden. Angaben, welcher Sport auf welche Art unter welchen Rahmenbedingungen betrie-

ben, welche Wirkungen auf welche Persönlichkeitsmerkmale haben soll, stellen somit für Untersuchungen eine unausweichliche Voraussetzung dar (ebd., 2011).

1.2.2 Sozialerziehung in der Schule

Die Schule ist ein Ort, an dem sich Kinder und Jugendliche begegnen, Erfahrungen mit Gleichaltrigengruppen sammeln und soziale Akzeptanz oder Ablehnung erleben. So ist Schule immer mehr als lediglich Sachunterricht, sondern ebenso Ort der Sozialisation. Konzeptionen der Erziehung widmen sich aus diesem Grund unter anderem der Frage, wie Schülerinnen und Schüler soziale Kompetenzen erwerben können und meinen damit eine Sozialerziehung, die einen heranwachsenden Menschen befähigt, sich in seiner sozialen Umwelt kompetent und sozialverträglich verhalten zu können (Limbourg & Steins, 2011). Im pädagogischen Diskurs geht es also nicht ausschliesslich darum zu erklären, wie Kinder und Jugendliche in Prozessen beiläufigen und intentionalen Lernens in die soziale Struktur integriert werden, sondern vor allem auch um die Frage, welche Werte sie ausbilden, wie sie über ihr Zusammenleben denken und die Fähigkeit zum förderlichen Zusammenleben erarbeiten (Kiper, 2011). In diesem Zusammenhang ist Sozialerziehung mehrschichtig zu verstehen: nämlich als pädagogische Absicht und institutionelles Programm, als subversive oder opportune Reaktion sowie als Wirkung und nicht als Nichtwirkung (Oelkers, 1994).

Sozialerziehung im Unterricht findet ihren Ausdruck in einer bestimmten Kultur des Lehrens und Lernens. Ausgehend von einem aufklärerisch geprägten Kulturbegriff sind Schülerinnen und Schüler dabei weniger als Objekte der Belehrung, sondern mehr als Subjekte und damit aktive Gestalter des Unterrichts zu betrachten (Coriand, 2011). Wie jede soziale Umwelt bietet die Schule spezifische Interaktionsmöglichkeiten und trägt auf diese Weise zur sozialen Entwicklung des Kindes bei. Derartige Interaktionen ermöglichen Erwerb und Erprobung sozialer Handlungsmuster und fördern die Entwicklung von sozialen Kompetenzen (Schmidt-Denter & Zierau, 1994). Es erstaunt daher nicht, dass die Formulierung sozialer Lern- und Lehrziele in keinem Curriculum fehlt und soziales Lernen einen hohen Stellenwert genießt (Thiele, 1994). Die Diskussionen um die Begrifflichkeiten *Sozialerziehung* und *soziales Lernen* wurden dabei massgebend durch den umfassenden Ansatz von Roth (1971) geprägt, dessen Überlegungen in der Folge wiederholt aufgenommen wurden und unterschiedliche Konzepte hervorbrachten. Mittlerweile besteht Konsens darüber, dass der Terminus *Sozialerziehung* im Gegensatz zum sozialen Lernen als normativ pädagogischer Begriff zu verstehen ist – also ein pädagogisch begründetes didaktisch-methodisches Konzept darstellt (Süssenbach & Hoffmann, 2011). Ohne Zweifel ist die Sozialerziehung im schulischen Kontext bis heute ein wichtiges und relevantes Thema und stellt eine wesentliche gesellschaftliche Aufgabe gegenüber heranwachsenden Generationen dar, der alle erwachsenen Bezugspersonen wie Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet sind. Nach Limbourg und Steins (2011) bleibt jedoch nach wie vor unklar, wie man soziales Lernen systematisch und differenziert in der Schule gestalten soll. Obschon die Förderung von sozialen Kompetenzen in der modernen Gesellschaft erwartet und soziales Lernen u.a. als Erwerb von Wissensbeständen im Rahmen bestimmter Fächer und ihren Teilgebieten verstanden wird, findet man kaum eine curriculare Strukturierung, um soziale Lernprozesse

stufenübergreifend in den erzieherischen Auftrag der öffentlichen Institution Schule zu integrieren. Auf diese Weise stellt die Entwicklung dieser überfachlichen Kompetenz auch nicht wirklich einen integrativen Bestandteil von Schule und Unterricht dar (z.B. Kiper, 2011; Limbourg & Steins, 2011). So bleibt es schlussendlich jedem Fach selbst überlassen, inwiefern soziales Lernen im Unterricht intentional erfolgt.

1.2.3 (Schul-)Sport als Feld der Sozialerziehung

In den Strukturen des (Schul-)Sports können drei Basisdimensionen des sozialen Handelns – *Verständigung, Kooperation und Konkurrenz* – ausgemacht werden, an denen eine systematische Sozialerziehung ansetzen kann (Bähr, 2009; Kleindienst-Cachay, 2000). Im Sport findet *Verständigung* sowohl auf sprachlicher als auch auf leiblicher Ebene, im Sinne unmittelbarer sozialer Bewegungserziehung (Funke-Wieneke, 1997), statt. Die sprachliche Form der Verständigung kann bspw. beim Diskutieren oder Verändern von Bewegungs- und Sportspielen beobachtet werden und fordert dabei verbale Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit. Die Verständigung im Sport auf der leiblichen Ebene zeichnet sich bspw. durch zwei Sportspielende ab, die so gut miteinander eingespielt sind, dass gewissermaßen ein „blindes“ Verstehen untereinander herrscht und man ohne wesentliche kommunikative Elemente auskommt. Als zweite Basisdimension gilt die *Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit*, welche massgebend ist, um Bewegungsbeziehungen gelingend eingehen zu können. Zuletzt kann *Konkurrenz* im Sinne von Wettkampf im (Schul-)Sport als eine spezielle und anspruchsvolle Form von Kooperation verstanden werden, was sich gut in der geforderten Tugend der Fairness verdeutlicht. Konkurrenz im Sportunterricht verlangt ein Abstandnehmen von egoistischen Bedürfnissen, so dass allen Beteiligten ein spannendes Spiel bzw. Wettkampf ermöglicht wird. In den Strukturen des (Schul-)Sports sind also besondere Chancen in Bezug auf soziales Handeln und Lernen angelegt und bieten damit einen Spielraum zur Förderung verschiedenster sozialer Kompetenzen (Bähr, 2009). So findet der Sportunterricht im Kontext der Sozialerziehung zwar bestimmte Bedingungen vor, wie der für eine erfolgreiche Entwicklungsförderung nicht ignorierbare generelle alterscharakteristische Entwicklungsstand, ermöglicht aber vor allem auch diverse Chancen zur individuellen Förderung. Hierzu gehören Aspekte wie das Verständnis und die Erprobung von sozialen Regeln, die Förderung der Kooperation, die Bewährung in Wettbewerbssituationen und das Lernen von sozialer Regulation in Gleichaltrigengruppen (Schmidt-Denter & Zierau, 1994).

Balz (2003) verweist neben den genannten Chancen zur Sozialerziehung im (Schul-)Sport aber auch auf Strukturen, welche die Entwicklung prosozialen Handelns behindern können. Aggressive Verhaltensweisen sind insbesondere dann in der Sportpraxis zu beobachten, wenn Sieg und Niederlage eine überhöhte Bedeutung haben. Diese zeigen sich vom Ausschliessen von leistungsschwächeren Spielenden über das bewusste Missachten bzw. Übertreten von gemeinsamen Regeln bis hin zu offensichtlichen Anfeindungen des gegnerischen Teams. Gefahr bietet hierbei im Speziellen kompetitive Formen des Sporttreibens, bei welchen die Bedeutung des Erfolges den Stellenwert des prosozialen Verhaltens mindert. Obschon ein gewisses Gefahrenreservoir für antisoziale Verhaltensweisen vorhanden ist, wird von den Medien, der Politik aber auch von der Sportpädagogik dem

(Schul-)Sport unvermittelt das Potenzial zur Vermittlung von gesellschaftlichen Normen und Werten sowie zur Förderung von sozialen Kompetenzen zugesprochen. Gerade der Sportunterricht weist zusätzlich günstige Voraussetzungen auf. So ist er einerseits weniger kommerzialisiert und formalisiert, andererseits steht der Leistungs- und Wettkampfgedanke nicht allumfassend im Vordergrund. Allerdings kann der sozialerzieherische Schulsport nicht an sich einen positiven Einfluss haben, sondern muss gezielt inszeniert werden, denn bei sportlichen Aktivitäten finden soziale Kompetenzen in unterschiedlichem Ausmass und in unterschiedlicher Gewichtung Berücksichtigung (Sygusch, 2007, S. 17).

1.2.4 Desiderate zur Entwicklung einzelner Persönlichkeitsmerkmale im Schulsport

Mit den Forschungsbestrebungen im wissenschaftlichen Themengebiet der Persönlichkeitsentwicklung durch Sport und der bildungspolitisch geforderten sowie pädagogisch postulierten Sozialerziehung in der Schule gewinnen Erkenntnisse über die Entwicklung einzelner Persönlichkeitsmerkmale, wie die in der vorliegenden Arbeit thematisierten sozialen Kompetenzen, im Schulsport zunehmend an Bedeutung und könnten durch empirische Belege das Fach Sport als unverzichtbaren Teil im öffentlichen Bildungswesen weiter legitimieren. Dies entspricht der Forderung von Scherler (1997) nach einer „Evaluation des Schulsports, die darüber Auskunft gibt, ob die proklamierten Ziele erreicht werden, ob der Schulsport leistet, was er zu leisten vorgibt“ (S. 11). Folgende vier Desiderate zur Entwicklung einzelner Persönlichkeitsmerkmale im Schulsport sind dabei zu beachten (Bähr, 2008; Conzelmann & Valkanover, 2006; Conzelmann et al., 2011, S. 33-36):

- (1) Es ist zu klären, welche Persönlichkeitsmerkmale beeinflusst werden sollen. Weil Traits eine hohe zeitliche Stabilität aufweisen, sollte bei kurz- und mittelfristigen Interventionen Persönlichkeitskonstrukte in Betracht gezogen werden, die einerseits eine grössere Plastizität als Traits haben, andererseits sich aber auch für Erlebens- und Verhaltensvorhersagen eignen.
- (2) Mit dem Versuch einzelne Persönlichkeitsmerkmale positiv zu beeinflussen, hängt die Auswahl der (schul-)sportlichen Aktivitäten eng zusammen. Hierfür sind präzise Annahmen bezüglich psychischer Merkmale, die im Sport gefordert sind und zugleich durch Sport beeinflusst werden, notwendig. Da je nach Inszenierung einer Sportaktivität andere Wirkungen auf die Persönlichkeit zu erwarten sind, ist besonders auf die didaktisch-methodische Ausgestaltung zu achten. Dies bedingt wiederum eine theoriegeleitete A-priori-Hypothesengenerierung sowie die adäquate Operationalisierung der Variable „Schulsport“, um dem Anspruch des spezifisch inszenierten Sportunterrichts gerecht zu werden.
- (3) Da jeder Mensch sowohl Produkt als auch aktiver Produzent seiner Entwicklung ist und eine auf bestimmte Art und Weise inszenierte (Schul-)Sportaktivität nicht die gleiche Wirkung auf alle Schülerinnen und Schüler hat, sollte neben einer allgemeinspsychologischen immer auch eine differentielle Perspektive miteinbezogen werden. Es ist

also angebracht auch die individuelle Persönlichkeit und den individuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu betrachten.

- (4) Zur Aufdeckung möglicher Effekte für empirische Studien ist ein geeignetes Design zu wählen. Für die adäquate Untersuchung einzelner Persönlichkeitsmerkmale im schulischen Kontext empfiehlt sich eine Interventionsstudie im quasi-experimentellen Längsschnittsdesign mit Kontrollgruppenanordnung, um anschlussfähig an den theoretischen sportpädagogischen Diskurs zu sein. Zudem sollten die Schülerinnen und Schüler in einem Alter sein, in dem die angesteuerten Persönlichkeitsmerkmale zwar bereits genügend weit entwickelt sind, aber auch noch eine entsprechend hohe Plastizität aufweisen.

1.3 Zielsetzung der Arbeit und vorläufige Fragestellungen

Da die Sozialerziehung neben dem Wissenserwerb als zentrale Zieldimension des schulischen Bildungsauftrages gilt und der Sportunterricht hierfür wiederholt als geeignetes Medium proklamiert wird, eine konsistente und umfassende empirische Befundlage jedoch immer noch aussteht, soll die vorliegende Arbeit mit folgenden Fragestellungen den Zusammenhang zwischen schulsportlicher Aktivität und sozialen Kompetenzen thematisieren:

Hat spezifisch inszenierter Sportunterricht einen positiven Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen? Und erfolgt neben der Entwicklung sozialer Kompetenzen überdies auch die Förderung von sozialen Verhaltensweisen?

Mit der Beantwortung dieser Fragen leistet die EsKS-Studie einen Beitrag zur systematischen Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Schulsport und der Förderung von sozialen Kompetenzen anhand einer spezifischen didaktisch-methodischen Aufbereitung des Sportunterrichts, um sozialerzieherische Lernprozesse zu initiieren.

2 Forschungsstand

In diesem Kapitel wird der theoretische und empirische Forschungsstand dargestellt, welcher zur Bearbeitung der im einleitenden Kapitel aufgeführten vorläufigen Fragestellungen Bedeutsamkeit hat. Zunächst ist der Gegenstandsbereich *Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport* begrifflich abzugrenzen und zu präzisieren (Kapitel 2.1). Dabei wird in einem ersten Schritt mit dem Terminus *soziale Kompetenzen* der sozialorientierte Gegenstandsbereich der Arbeit erfasst und in Bezug zur Thematik ausgelegt. Im Sinne von Arbeitsdefinitionen folgt zudem ergänzend die Erörterung der Begrifflichkeiten *Entwicklung* sowie *Schulsport*, die ebenso Bestandteile des Gegenstandsbereiches sind. Im Kapitel 2.2 werden anschliessend die bislang vorliegenden empirischen Untersuchungen zur Thematik referiert und kritisch besprochen, wobei der Fokus dieser Analyse weniger auf einer detaillierten Darstellung der Ergebnisse liegt, sondern eher auf die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Untersuchungsmethoden zielt. In einem weiteren Schritt (Kapitel 2.3) sind bedeutsame theoretische Bezugsfelder zur Thematik, u.a. im Zusammenhang mit psychologischen Entwicklungskonzepten, heranzuziehen und zu beschreiben. Zum Abschluss wird der Forschungsstand zusammenfassend bewertet und daraus Konsequenzen für die vorliegende Untersuchung abgeleitet (Kapitel 2.4).

2.1 Zum Gegenstandsbereich

2.1.1 Soziale Kompetenzen

Wiederholt wurde bei der Einführung in die Thematik darauf hingewiesen, dass der Förderung sozialer Kompetenzen, mit dem Ziel Schlüsselqualifikationen wie Team- und Kommunikationsfähigkeiten auszubilden, im schulischen Erziehungsauftrag eine grosse Relevanz zukommt (Jerusalem & Klein-Hessling, 2002a). Dabei werden in den Diskussionen zur Sozialerziehung die sozialen Kompetenzen sowohl aus der Perspektive der Sportpädagogik als auch Sportpsychologie thematisiert (z.B. Balz, 2003; Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994; Pühse, 2004; Ungerer-Röhrich, 1994). Diese Dialoge beziehen sich bei der Konzeption von Sozialerziehung, die einen heranwachsenden Menschen befähigen soll sich in seiner sozialen Umwelt kompetent und sozialverträglich zu verhalten (Limbourg & Steins, 2011), überwiegend auf das Feld des Schulsports, da der Sportunterricht wie kaum ein anderes Fach von sozialen Wirkmechanismen beeinflusst wird (Süssenbach & Hoffmann, 2011) und Individuen insbesondere im schulsportlichen Kontext zur Bewältigung von sozialen Anforderungssituationen die Ressourcen der sozialen Kompetenzen benötigen. Dementsprechend fasst beispielsweise Hansen (2010) zusammen, dass soziale Beziehungen „nur dann aufgebaut werden, wenn jemand in der Lage ist, mit anderen in Kontakt zu treten, zusammenzuarbeiten, zu kommunizieren und empathisch zu handeln“ (S. 154).

Die Absicht der nachfolgenden Ausführungen ist es die sozialen Kompetenzen mit all ihren unterschiedlichen Aspekten möglichst differenziert und zugleich präzise darzustellen. Daher wird zunächst aus einer allgemeinen entwicklungspsychologischen Perspektive auf die *Struktur der sozialen Kompetenzen* eingegangen. Nach einer *Definition der sozialen Kompetenzen* folgen Erläuterungen zur Unterscheidung zwischen *Potenzial und Performanz* sowie zu den *Dimensionen sozialer Kompetenzen*. Abschliessend werden Grundsätze bei der *Diagnostik sozialer Kompetenzen* besprochen.

Struktur der sozialen Kompetenzen

Die inflationär gebrauchte Begrifflichkeit der sozialen Kompetenzen wird nicht nur aus verschiedenen Forschungsperspektiven mit jeweils fachspezifischen Akzentuierungen betrachtet (Kanning, 2002), sondern weist auch Überschneidungen mit einigen verwandten Konzepten auf, welche einen ähnlichen Bedeutungsinhalt haben. Es handelt sich um Konzepte, die zum Teil als Synonym für soziale Kompetenzen verwendet werden oder eine Teilmenge derselben beschreiben (Kanning, 2003). Hierzu gehören sowohl die *soziale Intelligenz* (Thorndike, 1920), die *emotionale Intelligenz* (Salovey & Mayer, 1989) und die *interpersonale Kompetenz* (Buhrmester, 1996) als auch der Terminus *soziale Fertigkeiten* (z.B. Becker & Heimberg, 1988; Gresham, 1986). Die *soziale Intelligenz* als ältestes Konzept in diesem Zusammenhang meint die Fähigkeit andere Menschen zu verstehen und in sozialen Beziehungen weise zu handeln. Obschon ein allgemeingültiges Konstrukt nicht vorherrscht, „assoziiert man mit sozialer Intelligenz vornehmlich kognitive Leistungen, die jedoch lediglich eine Teilmenge derjenigen Kompetenzen darstellen, die zur Steuerung des Sozialverhaltens notwendig sind“ (Kanning, 2002, S. 156). Bastians und Runde (2002) operationalisieren die soziale Intelligenz beispielweise über die Fähigkeit Situationen einzuschätzen, seelische Zustände zu erkennen, menschliches Verhalten zu beobachten, sich an Personen und ihre Namen zu erinnern und durch den Sinn für Humor.

Im Gegensatz zur vergleichsweise langen Forschungsgeschichte der *sozialen Intelligenz* zählt die *emotionale Intelligenz* zu den neuen Fähigkeitskonzepten (Süss, Weis & Seidel, 2005) und machte vor allem durch populärwissenschaftliche Publikationen von sich Reden. Salovey und Mayer (1989) verstehen darunter die Fähigkeit eigene Emotionen sowie die Emotionen anderer Menschen erkennen und differenzieren zu können, um sie zur Steuerung des eigenen Verhaltens zu nutzen. Das Konzept umfasst demnach mehrere Einzelfähigkeiten, bei welchen ähnlich, wie bei der sozialen Intelligenz, kognitive Prozesse im Vordergrund stehen (Kanning, 2002). Neben den Teilfähigkeiten der internalen und externalen Emotionsregulation gehört ebenso das Wissen über die eigenen Emotionen sowie derjenigen anderer Menschen zur emotionalen Kompetenz (Kiper, 2011). Saarni (2002) führt ergänzend aus, dass sich die emotionale Kompetenz als Selbstwirksamkeit, definiert durch die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums ein erwünschtes Ergebnis zu erreichen, in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen äussert.

Neben den beiden benannten Intelligenzformen bezieht sich der Begriff der *sozialen Fertigkeiten* einerseits auf sehr spezifische, erlernte soziale Kompetenzen (Becker & Heimberg, 1988), andererseits auf abstrakte Verhaltensdimensionen, die im Sinne globaler Persönlichkeitsmerkmale zu verstehen sind (Riggio, 1986; Vaughn & Haager, 1994). Allerdings liegt eine verbindliche Differenzierung relevanter Fertigkeiten nicht vor. Autoren von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen beschränken sich denn auch auf den ei-

nen oder anderen Aspekt, wobei in gewisser Weise ein Konsens dahingehend besteht, dass sie keine Abgrenzung zur Begrifflichkeit der sozialen Kompetenzen vornehmen (Kanning, 2003, S. 24). Ein viertes Konstrukt, das ebenso erwähnt werden soll, ist die *interpersonale Kompetenz*. Dieses Konzept beschreibt die Fähigkeit sich gegenüber anderen Menschen öffnen zu können. Buhrmester (1996) beschreibt hiermit eine spezifische Ausformung von sozialen Kompetenzen, die vornehmlich in engen Beziehungen zum Einsatz kommen. Darunter fallen Fähigkeiten, wie Interaktionen zu initiieren, sich selbst anderen Menschen gegenüber zu öffnen, andere Menschen emotional zu unterstützen, eigene Interessen zu vertreten und Konflikte friedfertig zu lösen (Buhrmester et al., 1988).

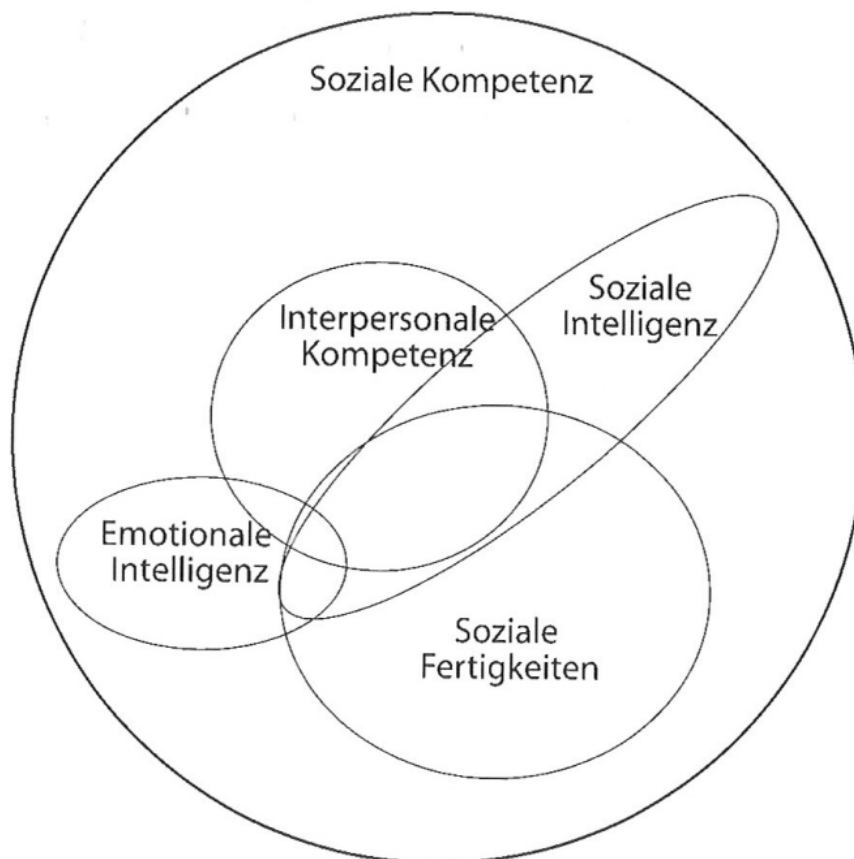


Abbildung 1: Beziehung zwischen sozialer Kompetenz und verwandten Begriffen (Kanning, 2003, S. 25).

Aus diesen Erläuterungen sind die uneinheitliche Sprachregelung im Bereich der sozialen Kompetenzen sowie das Problem, dass unterschiedliche Autoren den Phänomenbereich des jeweiligen Begriffs verschiedenartig definieren, festzuhalten. Trotzdem werden die vorgestellten Konzepte immer wieder als Synonym für soziale Kompetenz verwendet, was aus der Sicht von Kanning (2002, 2003) als ungeeignet erscheint. Vielmehr plädiert er dafür die verschiedenen Konstrukte als Teilmenge des Begriffs der sozialen Kompetenzen zu verstehen und diesen wiederum als Oberbegriff anzuwenden, da er hierfür besonders prädestiniert ist. In Anlehnung an Kanning (ebd.) wird in der vorliegenden Arbeit diese Vorgehensweise übernommen. Abbildung 1 zeigt dementsprechend sowohl die Relation der un-

terschiedlichen Termini als auch die damit verbundenen Schnittmengen auf, wodurch ein komplexes Beziehungsnetz entsteht.

Definition der sozialen Kompetenz

Es erstaunt nicht, dass man bei den sozialen Kompetenzen im Sinne des Oberbegriffs auf eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionsversuche trifft. Kanning (2002) sieht hierfür als Grund die Verortung der Erforschung von sozialen Kompetenzen in verschiedenen Disziplinen der Psychologie, welche jeweils fachspezifische Akzentsetzungen mit sich bringt. So setzen sich neben der klinischen Psychologie auch die Entwicklungspsychologie, die pädagogische Psychologie und die Organisationspsychologie mit der Thematik auseinander. Brohm (2009, S. 69) hält diesbezüglich fest, dass sich die Konstrukte der vier psychologischen Disziplinen hinsichtlich ihrer Ausrichtung zwischen vier Polen bewegen (vgl. Abb. 2).

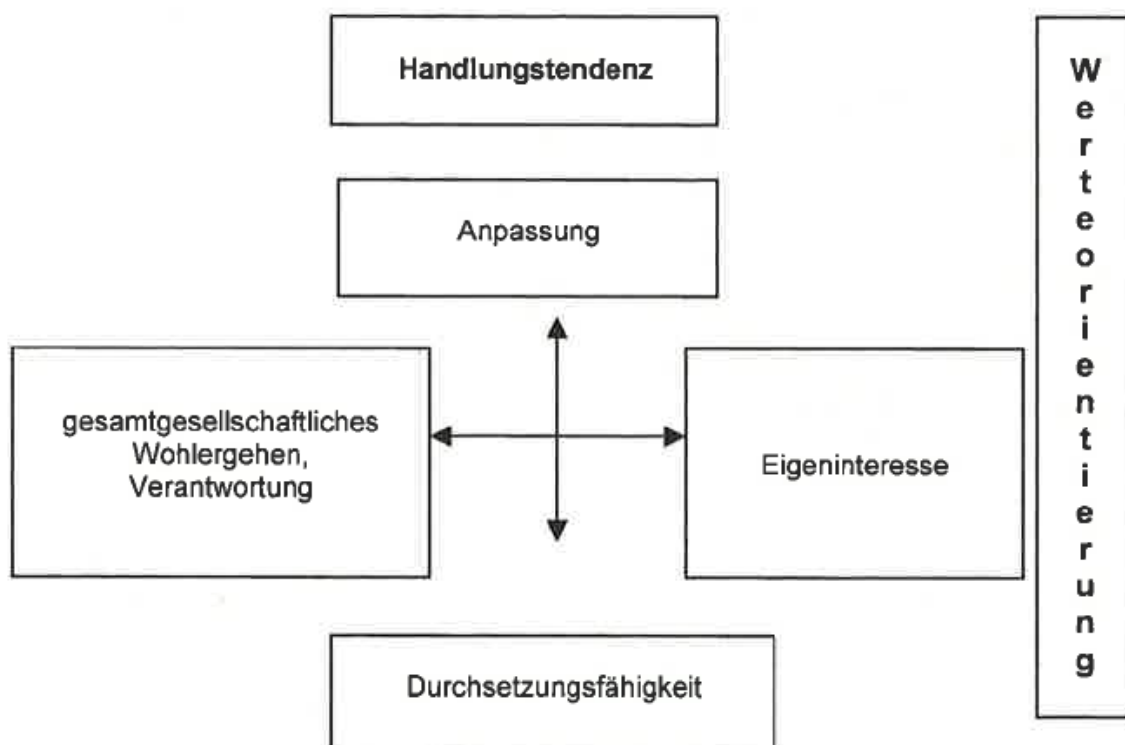


Abbildung 2: Verortung sozialkompetenzbezogener Ansätze (Brohm, 2009, S. 69).

Die horizontale Achse beschreibt die Spannweite zwischen dem gesellschaftlichen Wohl und dem Eigeninteresse als Werteorientierung und bei der vertikalen Achse bewegt sich die Handlungstendenz zwischen der Anpassungs- und der Durchsetzungsfähigkeit. Bringt man die unterschiedlichen Ansätze mit dieser deskriptiven Darstellung in Verbindung, dann gehört die klinisch-psychologische Definition mit der Betonung der Durchsetzungsfähigkeit nach unten rechts. Demzufolge gilt eine Person als sozial kompetent, wenn sie in Interaktionen mit anderen Menschen die eigenen Interessen erfolgreich verwirklicht (Hinsch & Pfingsten, 2002; Waters & Sroufe, 1983). Dabei werden die langfristigen positiven Konse-

quenzen anvisiert, was zugleich bedeutet, dass sich kurzfristig auch negative Konsequenzen einstellen können (Brohm, 2009). Hinsch und Pfungsten (2002) rücken bei ihrer Definition von sozialen Kompetenzen in sozialen Situationen bewusst die Interessen des Handelnden in den Mittelpunkt und verzichten auf die Akzeptanz des Verhaltens durch mögliche Interaktionspartner. Damit werden die sozialen Kompetenzen eher im Sinne sozialer Intelligenz, also als kognitive Disposition, definiert. Anschluss an dieses Konstrukt finden aus pädagogisch-psychologischer Perspektive sowohl Jerusalem und Klein-Hessling (2002a), die zusätzlich den Einbezug der nicht-kognitiven Merkmale Affekt und Motorik betonen, als auch – ausgehend von Überlegungen zur sozialen Angst bei Kindern und Jugendlichen – Petermann und Petermann (1992), bei welchen als Ergänzung zwei Voraussetzungen für sozial kompetentes Verhalten benannt werden: a) frei sein von sozialer Angst und b) über soziale Fertigkeiten verfügen. Vergleichbar pragmatisch auf die Zielerreichung ausgerichtete Definitionen sind ebenso in den Konstrukten der Organisationspsychologie zu finden (z.B. Greif, 1987). Nach Greif (ebd.) werden soziale Kompetenzen als erfolgreiches Realisieren von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionen beschrieben. Gemäss dieser Bestimmung hat die handelnde Person zunächst ein bestimmtes Ziel, worauf die relevanten Situationsparameter wahrgenommen werden. Die nachfolgende Interpretation dieser Parameter löst ein bestimmtes Verhalten aus, was wiederum zu einer Modifikation der Umwelt bzw. Reaktion der Interaktionspartner führt. Dieser Reziprozität folgend wird das Ergebnis der Interaktion mit dem ursprünglichen Ziel abgeglichen und notfalls der gesamte Prozess so lange wiederholt, bis das Resultat dem Ziel entspricht (Süss et al., 2005). Greif (1987) setzt sozial kompetentes Verhalten demnach keineswegs mit hilfsbereitem Handeln gleich, sondern bezieht sich lediglich auf die Effektivität, mit der ein angestrebtes Ziel erreicht werden kann. Diesen Überlegungen zufolge kann sozial kompetentes Handeln durchaus mit antisozialem Verhalten verbunden sein.

Bezüglich des schulischen Kontexts scheinen bei den das Eigeninteresse betonenden Definitionen der Ausschluss von Verantwortungsübernahme, Normengebundenheit und andere soziale Ziele problematisch. So wird eine soziale Verantwortung von allen Autoren praktisch ausgeschlossen. Dies würde bei der schulischen Arbeit wahrscheinlich wiederum zum egoistischen Handeln erziehen. Da aber Werteerziehung ein vornehmliches Ziel des allgemeinen Bildungsauftrages der Schule ist, sind daher verhaltenstherapeutische Konzepte zur Förderung der sozialen Kompetenzen eher fragwürdig (Brohm, 2009).

Als eine völlig anderspolige Sichtweise erweisen sich die entwicklungspsychologischen Ansätze, die hierzu kontrastierend häufig den Aspekt der Anpassung des Individuums an die Normen und Werte der Umwelt betonen. Dabei gilt ein Mensch als sozial kompetent, wenn er es versteht sich an die sozialen Bedingungen des gesellschaftlichen Kontextes zu adaptieren (z.B. DuBois & Felner, 1996; Laireiter & Lager, 2006; Roth, 1971). Roth (1971, S. 180) betrachtet die sozialen Kompetenzen als die Fähigkeit urteils- und handlungsfähig für sozial, gesellschaftlich und politisch bedeutsame Sach- oder Sozialbereiche sein zu können. Diese Definition zielt auf das Ideal einer sozialen Mündigkeit, die unter anderem darauf ausgerichtet ist, gesellschaftlichen und sozialen Missständen auch unter Verlust des eigenen Wohlergehens entgegenzuwirken. Mit dem Ziel des sozialen Kompetenzerwerbs zum gesamtgesellschaftlichen Wohlergehen lässt sich der Ansatz von Roth (1971) nach links mittig einordnen (vgl. Abb. 2). Da im Gegensatz dazu Laireiter und Lager (2006) die Anpassungsfähigkeit als grundlegend hervorheben, gehören sie in der Verortung der sozi-

alkompetenzbezogenen Ansätze in der vertikalen Achse sicherlich in den oberen Bereich und horizontal eher mittig. Die Autoren sehen soziale Kompetenzen generell als Fertigkeiten zur Erfüllung sozialer Bedürfnisse und Ziele, wobei das Verhältnis zwischen sozialen Kompetenzen und sozialer Bindung im Mittelpunkt steht. Laireiter und Lager (2006, S. 70) stellen Anpassungsleistungen in diesen Zusammenhang, denn stabile Beziehungen aufzubauen und zu erhalten erfordert ein Mindestmass an sozialen Kompetenzen und im Umkehrschluss bedarf die Entwicklung sozialer Kompetenzen aber auch an positiven sowie unterstützenden Beziehungen.

Die Ausrichtung sowohl des klinisch-psychologischen als auch entwicklungspsychologischen Ansatzes erscheint aus der spezifischen Perspektive der betroffenen Forschenden verständlich, da sich beide Disziplinen mit unterschiedlichen Ausschnitten menschlichen Verhaltens resp. mit verschiedenen Teilpopulationen beschäftigen. Aus diesem Grund fokussieren die jeweiligen Vertreter auch andersartige Facetten der sozialen Kompetenzen (Kanning, 2003). Somit lassen sich die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums bei der Definitionstraditionen auf den ersten Blick kaum miteinander vereinbaren. Diese Annahme trägt jedoch, denn Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit müssen nicht automatisch in Widerspruch zueinander stehen. Gerade bei länger währenden Interaktionsbeziehungen wird das Ziel der Durchsetzung eigener Interessen kaum dauerhaft auf Kosten der Zielerreichung des Interaktionspartners zu erreichen sein (Kanning, 2002). So halten Petermann und Petermann (2000) anknüpfend fest, dass insbesondere Konflikte dann vorprogrammiert sind, wenn alle Interaktionsparteien ausschliesslich auf die Durchsetzung ihrer Ziele schauen und zu keinerlei graduellen Anpassung bereit sind.

Aus diesem Diskurs entstand eine dritte Forschungsgruppe mit diversen Definitionsversuchen, welche die Ansätze von beiden Positionen aufgreifen und integrieren, indem sie den Kompromisscharakter sozial kompetenten Verhaltens ausdrücklich hervorheben (z.B. Anton & Weiland, 1993; Döpfner, Schlüter & Rey, 1981; Petermann, 1995; Riemann & Allgöwer, 1993). Demzufolge verhält sich eine Person sozial kompetent, wenn sie in der Lage ist eigene Interessen in sozialen Interaktionen zu verwirklichen, ohne aber dabei die Interessen des Interaktionspartners zu verletzen. Mit dieser Orientierung wird versucht einen Ausgleich der Interessen zwischen den von einer Interaktion betroffenen Parteien herzustellen, was im günstigsten Fall dazu beiträgt, dass alle Beteiligten ihre Belange in gleichem Masse verwirklichen können (Kanning, 2002, 2003). Auch einzelne Vertreter der ersten beiden Definitionsgruppen schliessen sich in gewisser Weise dem Ausgleich von Selbst- und Fremdinteresse an. Petermann (2002) bezieht seinen Ansatz aus der klinischen Kinderpsychologie und versteht unter sozialen Kompetenzen die „Fähigkeit zur angemessenen Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Person und des Interaktionspartners. Das gezeigte Verhalten soll für die handelnde Person und die Interaktionspartner möglichst viele positive und möglichst geringe negative Konsequenzen zur Folge haben“ (S. 175). Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1999) versuchen genauso eine Balance zwischen durchsetzungs- und anpassungsrelevanten Kriterien zu Grunde zu legen, indem sie soziale Kompetenzen als die Fähigkeit verstehen Beziehungen zu anderen Menschen so zu gestalten, dass beide Seiten ihre persönlichen Ziele erreichen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint es gerade in Bezug auf den schulischen Kontext sinnvoll bei der Verortung sozialkompetenzbezogener Ansätze einen doppelten Kompromisscharakter anzustreben, der sich mehr oder weniger in der Mitte der vier dargestellten Pole be-

findet. Dabei soll neben der Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeit auch eine Ausgewogenheit bezüglich der egoistischen und altruistischen Ziele in den Fokus der Sozialerziehung rücken.

Potenzial und Performanz – ein Mischmodell

Fragt man danach, inwieweit soziale Kompetenzen als ein Potenzial zu verstehen sind, lässt sich eine weitere Unstimmigkeit in den bestehenden Definitionen feststellen (Kanning & Holling, 2004). Hinsichtlich der mannigfachen Fassung der Begrifflichkeit soziale Kompetenzen unterscheiden Bastian und Runde (2002) askriptive und theoriebezogene Ansätze. Während zu den askriptiven Definitionen Aufzählungen und Beschreibungen konkreten Verhaltens zählen, beschreiben theoriebezogene Ansätze auf der Grundlage von konzeptionellen Vorannahmen Merkmale und Prozesse kompetenten Verhaltens. Diese Unterscheidung bezieht sich entweder auf das *Potenzial* bestimmte soziale Fähigkeiten zeigen zu können, ohne dass diese jeweils unmittelbar in Verhalten oder Handlungen umgesetzt werden, oder es wird *reales Verhalten* zu erfassen versucht (Kiper, 2011). So sprechen Anton und Weiland (1983) bspw. von sozialen Kompetenzen, wenn eine Person sich erfolgreich für die eigenen Rechte einsetzt ohne die Rechte anderer zu verletzen. Die Kompetenz ist in diesem Fall kein Potenzial, sondern findet seine Gleichsetzung im Ergebnis des Interaktionsverhaltens. Demgegenüber umfassen Döpfner et al. (1981) unter dem Begriff sozialer Kompetenzen sowohl das Potenzial als auch die erfolgreiche Umsetzung desselben. Obwohl die theoriebasierte Unterscheidung von Potenzial und Performanz bedeutsam ist, differenziert dies kaum eine Definition explizit. Kanning (2002) unternahm daher einen Versuch und unterscheidet zwischen sozialen Kompetenzen im Sinne eines Potenzials und sozial kompetentem Verhalten im Sinne der Performanz mit der Begründung, dass eine vorhandene Kompetenz nicht per se eine Garantie für kompetentes Verhalten in jedweder Situation liefert. Die sozialen Kompetenzen liegen dabei im Verborgenen und tragen massgeblich dazu bei sich in einer konkreten Interaktion auch tatsächlich sozial kompetent verhalten zu können, jedoch haben sie nur den Charakter eines Potenzials. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass sich aus einer einzelnen Verhaltensbeobachtung nicht auf die Kompetenz des Individuums schliessen lässt. Denn alleine aufgrund der Tatsache, dass jemand z.B. einen konkreten Konflikt nicht friedfertig zu lösen versteht, kann nicht auf eine generelle Unfähigkeit diesbezüglich geschlossen werden. Gemäss diesen Überlegungen sowie den Ausführungen zum Kompromisscharakter schlägt Kanning (2002) in Anlehnung an Döpfner et al. (1981) folgende Definitionen⁵ vor:

„Soziale Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (Kanning, 2002, S. 155).

„Sozial kompetentes Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (ebd.).

⁵ Für den weiteren Verlauf der Arbeit gelten die dargelegten Definitionen von sozialen Kompetenzen und sozial kompetenten Verhaltens als Bezugsrahmen.

Ob soziale Kompetenzen in konkreten Situationen tatsächlich in Verhalten umgesetzt werden, hängt des Weiteren von verschiedenen variierenden Determinanten ab. So spielen die emotionale Erregung, Impulsivität, soziale Selbstwirksamkeitserwartung oder auch die Ziele, die eine Person mit ihrem Verhalten in einer spezifischen Interaktion verfolgt, eine Rolle (Jerusalem & Klein-Hessling, 2002a). In der eben dargelegten Definition des sozial kompetenten Verhaltens ist die soziale Akzeptanz von zentraler Bedeutung. Demnach muss beachtet werden, inwieweit die Art der Verwirklichung der Interessen des Handelnden von einem relevanten sozialen Kontext akzeptiert wird (Kanning, 2002, 2003). Hierbei lassen sich drei Bezugspunkte (sozialer, evaluativer und temporaler Bezugspunkt) für die kontextabhängige Akzeptanz des Verhaltens bestimmen.

Sozialer Bezugspunkt: Da die Kennzeichnung eines Verhaltens als sozial kompetent immer einen sozialen Bezugspunkt voraussetzt, muss stets neben der Verwirklichung eigener Ziele auch die Perspektive der sozialen Umgebung miteinbezogen werden. In der oben aufgeführten Definition kommt dies in der Komponente der sozialen Akzeptanz zum Ausdruck. In Abhängigkeit von der Akzeptanz des sozialen Kontextes kann daher ein und dasselbe Verhalten einmal als sozial kompetent, ein andermal als inkompetent taxiert werden. Allerdings gilt es allgemeine soziale Kompetenzen, die unabhängig von einem bestimmten Kontext Bedeutung haben, von (bereichs-)spezifischen sozialen Kompetenzen zu unterscheiden. Letztere setzen spezifische, soziale Settings voraus und benötigen zu deren Entwicklung kontextspezifische Lernmöglichkeiten, während grundsätzlich alle Menschen eines Kulturkreises allgemeine soziale Kompetenzen in mehr oder minder starker Ausprägung ausgebildet haben können (Kanning, 2002). In diesem Zusammenhang besteht eine historische Kontroverse zwischen Personalismus und Situationismus (z.B. Amelang & Bartussek, 1997). Vertreter der ersten Sichtweise betrachten das Verhalten des Individuums als Ergebnis stabiler Persönlichkeitsmerkmale. Anhänger der zweiten Perspektive schließen hingegen derartige Einflussgrößen aus, sondern sehen das Verhalten ausschliesslich durch die aktuelle Umgebung determiniert und in diesem Sinne sind soziale Kompetenzen nur situationsspezifisch denkbar. „Konsensfähig ist heute die interaktionistische Sichtweise, wonach sich das Verhalten in einer konkreten Situation aus einem Zusammenspiel zwischen den Eigenschaften des Individuums sowie den Spezifika der Situation ergibt“ (Kanning, 2002, S. 158). Hinsichtlich der Definitionen von sozialer Kompetenz und sozial kompetenten Verhaltens hält Kanning (2002) zusätzlich fest, dass dem Verhalten zugrunde liegende Kompetenzen übersituativ sind und sozial kompetentes Verhalten immer situationspezifisch ist, da situative Rahmenbedingungen bei der Verwirklichung eigener Ziele beachtet werden müssen.

Evaluativer Bezugspunkt: Der Begriff der sozialen Kompetenzen impliziert immer einen evaluativen Bezugspunkt und kann daher nicht frei von Wertungen sein. Sozial kompetentes Verhalten wird dabei sowohl im Alltagssprachlichen Gebrauch als auch im Wissenschaftssprachgebrauch mit einer positiven Wertung verbunden. Jedoch ist im wissenschaftlichen Sprachgebrauch die Wertung nicht schon in der Definition an sich angesiedelt, denn diese liefert lediglich die Prinzipien, welche dann im konkreten Anwendungsfall mit teilweise wertbezogenen Inhalten zu füllen sind. Dadurch wird mit der Definition sozialer

Kompetenzen die berechnete Forderung nach Wertfreiheit der Forschung nachgekommen, ohne aber mit wertfreien Begriffen arbeiten zu müssen (Kanning, 2002, 2003).

Temporaler Bezugspunkt: Letztlich muss sozial kompetentes Verhalten einen temporalen Bezugspunkt miteinbeziehen, denn auch unter Berücksichtigung der beiden Perspektiven *Verwirklichung der Ziele des Handelnden* und *Akzeptanz des sozialen Kontextes* kann die Bewertung eines Verhaltens schwierig sein. So kann sich eine Verhaltensweise, die kurzfristig den Interessen des Handelnden zuwider läuft, langfristig als erfolgreich erweisen und umgekehrt. Dementsprechend gehört der zeitliche Bezugsrahmen bei der Bewertung des Verhaltens als mehr oder weniger sozial kompetent zu einer umfassenden Analyse (Kanning, 2002).

Dimensionen sozialer Kompetenz

Obschon zwischen den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen kein Konsens betreffend Struktur und Definition der sozialen Kompetenzen besteht, ist man sich indes dahingehend einig, dass es sich bei diesem Persönlichkeitsmerkmal um ein multidimensionales Konstrukt handelt (z.B. Kanning, 2003; Schneider, Ackerman & Kanfer, 1996). Diese Multidimensionalität der sozialen Kompetenzen wird grundsätzlich durch das Zusammenstellen verschiedener Merkmale zu Kompetenzkatalogen hergestellt (Kiper & Mischke, 2008). Hinsichtlich der Frage, welche Kompetenzen im Einzelnen zu definieren sind, gehen die Meinungen abermals weit auseinander. Zahlreiche Autoren stellen auf der Basis von bestehenden Studien fach- und kontextspezifische Kataloge zusammen, die zwischen fünf und 28 verschiedenste soziale Kompetenzen beinhalten, oft aber auch Synonyme für die gleichen Facetten verwenden und zudem auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus arbeiten (z.B. Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988; Faix & Laier, 1991; Petermann, 2002). Diesen Autoren gemein ist, dass ihre Kompetenzkataloge vornehmlich auf Plausibilitätsannahmen beruhen. Empirische Herleitungen finden sich demzufolge selten (Kanning, 2002). Auf der Suche nach empirisch fundierten Strukturen sozialer Kompetenzen fallen besonders die metaanalytisch erstellten und aus einer entwicklungsorientierten Sichtweise systematisierten Taxonomien von Caldarella & Merrell (1997) und Kanning (2002, 2003) auf.

Die vor allem im angloamerikanischen Raum bekannte Metaanalyse von Caldarella und Merrell (1997) richtet ihren Fokus auf die positiven, unterstützenden Faktoren psychosozialer Gesundheit. Anhand von 21 einschlägig ausgewiesenen Kompetenzstudien zwischen 1974 und 1994 leiten die Autoren fünf allgemeine Dimensionen sozialer Fähigkeiten/Fertigkeiten für Kinder und Jugendliche ab, verbunden mit der Erwartung ein sozialkompetenzbezogenes Grundgerüst für klinische Diagnostik und Interventionen zu bieten. Hierbei findet man eine Balance zwischen der Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeit, indem neben der Fähigkeit Peerbeziehungen aufzubauen und zu unterhalten, den Selbstmanagementfähigkeiten, den leistungsbezogenen Selbstorganisationsfähigkeiten und der Fähigkeit zur Akzeptanz von Instruktionen sowie Regeln eben auch die Durchsetzung eigener Anliegen ein zentraler Faktor ist (Brohm, 2009). Kanning (2002, 2003) wählt bei seiner Taxonomisierung ein ähnliches Vorgehen, bezieht sich aber nicht ausschliesslich auf Studien zu sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, sondern auf das Gesamtspektrum psychologischer Dimensionierungsversuche. Dadurch konnte er die mehr

als 100 verschiedenen, oft synonymen Benennungen sozialer Kompetenzen in einem ersten Schritt nach inhaltlichen Gesichtspunkten und dem Zusammenfassen der Synonyme auf einen gemeinsamen Begriff, was in Übereinstimmung mit etablierten Konstrukten der Psychologie geschah, auf 15 reduzieren (vgl. Abb. 3).

perzeptiv-kognitiver Bereich	motivational-emotionaler Bereich
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstaufmerksamkeit • Personenwahrnehmung • Perspektivenübernahme • Kontrollüberzeugung • Entscheidungsfreudigkeit • Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> • emotionale Stabilität • Prosozialität • Wertpluralismus
behavioraler Bereich	
<ul style="list-style-type: none"> • Extraversion • Durchsetzungsfähigkeit • Handlungsflexibilität • Kommunikationsfertigkeiten • Konfliktverhalten • Selbststeuerung 	

Abbildung 3: Dreidimensionale Taxonomie sozialer Kompetenzen (Kanning, 2002, S. 158).

Als zweiter Schritt folgte eine faktorenanalytische Berechnung anhand von Selbstbeschreibung einer Stichprobe von 461 Personen. Diese ergab fünf Faktoren zweiter Ordnung (Kanning, 2002, S. 157f.): *soziale Wahrnehmung* (sich mit dem Verhalten anderer Menschen, dem eigenen und den Reaktionen darauf auseinander setzen; Perspektivenübernahme), *Verhaltenskontrolle* (emotional stabil sein, eine hohe interne und geringe externe Kontrollüberzeugung aufweisen), *Durchsetzungsfähigkeit* (eigene Ziele erfolgreich verwirklichen können, extravertiert sein, Konflikte nicht aus dem Weg gehen), *soziale Orientierung* (sich für die Interessen anderer einsetzen, Werte anderer Menschen tolerieren) und *Kommunikationsfähigkeit* (anderen zuhören und gleichzeitig verbal Einfluss nehmen können). Kanning (2003) verweist jedoch für seinen Kompetenzkatalog darauf, dass dies keine gesicherte empirische Taxonomie sozialer Kompetenzen ist und nur eine „auf qualitativem Wege generierte Quintessenz der derzeitigen Diskussion und Konzeptbildung im Forschungsbereich der sozialen Kompetenz“ (S. 22) darstellt.

Mit Blick auf die Taxonomie von Caldarella und Merell (1997) kann trotz Differenzen hinsichtlich der Bezugsgruppen, der unterschiedlichen Dimensionsbezeichnungen und den verschiedenen sprachlichen Bereichen eine weitgehende Übereinstimmung mit derjenigen von Kanning (2002) festgehalten werden (Brohm, 2009). Für den schulischen Kontext gibt Brohm (ebd.) allerdings zu bedenken, dass das Konstrukt von Kanning (2002) eine wertfreie Taxonomie empirisch erhobener Dimensionen sozialer Kompetenzen darstellt. Als grundlegendes Problem identifiziert die Autorin die Bewertung der verschiedenen Dimensionen im Hinblick auf eine Vermittlung sozialer Kompetenzen und schlägt daher vor, dass alle Dimensionen der Kanning'schen Taxonomie an einer prosozialen Werteorientierung bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Handlungsfähigkeit gemessen werden. Eine derartige Auswahl von sozialen Kompetenzen findet seine Entsprechung auch in den Lehrplänen, welche Aspekte wie Rücksichtnahme, Partnerschaftlichkeit und Toleranz in besonderem Mass hervorheben (z.B. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995). Becker (2008) nimmt ebenso diese Argumentation auf und leitet aus den Definitionen sowie

der Taxonomie von Kanning (2002) konkrete Entwicklungsziele für eine didaktisch-methodische Gestaltung des Schulunterrichts ab. Daraus ergeben sich vier Basisfähigkeiten der sozialen Kompetenzen, die systematisch durch pädagogische Interventionen gefördert werden können (Becker, 2008, S. 107):

1. **Sozial-kognitive Fähigkeiten** enthalten Perspektivenübernahme und soziale Problemlösefähigkeit.
2. **Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten** erlauben eine entsprechende Feinabstimmung mit dem Interaktionspartner.
3. **Emotionale Fähigkeiten** dienen der Sensibilisierung gegenüber Problemlagen und der volitionalen Handlungssteuerung.
4. **Handlungsfähigkeit** strukturieren das Handeln und beinhalten soziale Selbstwirksamkeit und Selbstsicherheit sowie Konflikt-, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit.

Diese definierten sozialen Kompetenzen werden in Situationen und sozialen Kontexten angewendet, die selbstsicheres, konflikt-schlichtendes, kontaktfähiges und kooperatives Handeln erfordern. „Dabei ändern sich auch die kognitiven, kommunikativen und emotionalen Prozesse, die dem entsprechenden Handeln vorausgehen. Die vier handlungsstrukturierenden Fähigkeiten sind für alle sozialen Kontexte relevant“ (ebd., S. 114).

Eine ähnliche Strukturierung nimmt Sygusch (2007, S. 83) im Kontext des Schul- und Vereinssports in seinem Förderkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ vor, bei welcher er die Kooperationsfähigkeit, die sich in die drei Teilziele Perspektivenübernahme, Kommunikationsfähigkeit und soziale Verantwortung unterteilt, als zentrales Förderziel im Sport anlegt.

Diagnostik sozialer Kompetenz

Zur Erfassung der sozialen Kompetenzen bzw. des sozial kompetenten Verhaltens gibt es grundsätzlich vier verschiedene Vorgehensweisen, die sich hinsichtlich der Nähe der erhobenen Daten zu den eigentlich interessierenden Kompetenzen unterscheiden (Bastians & Runde, 2002; Kanning, 2003; Kanning & Holling, 2004). In diesem Sinne gibt Kanning (2003) zusätzlich zu bedenken, dass es „ein allumfassendes Instrument, das sich gleichsam wie der Hase aus dem Zylinder ziehen lässt und soziale Kompetenz als Ganzes messen vermag“ (S. 30) nicht gibt.

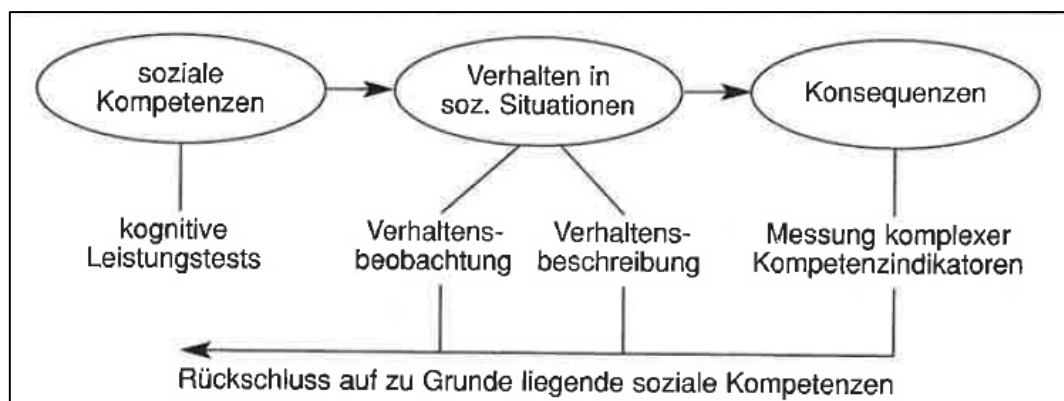


Abbildung 4: Methodische Zugänge zur Erfassung sozialer Kompetenzen (Kanning, 2003, S. 26).

Abbildung 4 stellt die Möglichkeit der Diagnostik dar und zeigt auf, dass die grösste Nähe zu den sozialen Kompetenzen Verfahren aufweisen, welche den Anspruch erheben die Kompetenzen direkt zu erfassen. Hierzu gehören *kognitive Leistungstests*. Alle anderen Methoden erschliessen die sozialen Kompetenzen aus dem Sozialverhalten von Personen in sozialen Situationen, wobei man zwischen der Möglichkeit der *Verhaltensbeobachtung* und *Verhaltensbeschreibung* differenziert. Als dritte Möglichkeit zur Erfassung sozialer Kompetenzen besteht die Messung komplexer Kompetenzindikatoren (Kanning, 2003).

Kognitive Leistungstests versuchen die Kompetenzen unmittelbar in der diagnostischen Situation zu erfassen. Dabei bearbeiten die Probanden Aufgaben mit richtigen und falschen Lösungsmöglichkeiten nicht mit dem Ziel der Einschätzung des eigenen Verhaltens, sondern der Erfassung kognitiver Grundlagen des Sozialverhaltens wie beispielsweise das Wissen um soziale Normen oder Prozesse der Kommunikation im Allgemeinen. Dies vermeidet mithin den „Umweg“ über das Sozialverhalten, was jedoch letztlich nur bei einigen kognitiv-sozialen Kompetenzen sinnvoll ist. Derartige Tests werden traditionell zur Erfassung der sozialen Intelligenz eingesetzt. Aber trotz vielfältiger Bemühungen haben sich die klassischen Testverfahren als wenig erfolgreich erwiesen und der Versuch der Messung von sozialen Kompetenzen mit überwiegend abstrakten und dekontextualisierten Items kann als gescheitert gelten (Kanning, 2003; Lang, 2009).

Wie der Begriff der *Verhaltensbeobachtung* schon induziert, wird dabei das Verhalten einer Person in sozialen Situationen beobachtet. Erfolgen Beobachtungen in vielen unterschiedlichen Situationen, kann auf die soziale Kompetenzen der Person geschlossen werden. Sich wiederholendes Verhalten in verschiedenartigen sozialen Situationen deutet somit auf zugrunde liegende Kompetenzen hin, wobei das unmittelbare Sozialverhalten als Datenbasis der Diagnostik fungiert. Beobachtung unterscheidet man in die Bereiche Selbst- oder Fremdbeobachtung, offen oder verdeckt, teilnehmend oder nicht-teilnehmend und mit einem oder mehreren Beobachtenden. Weiterhin differenzieren sich diese Vorgehensweisen im Mass der Standardisierung (Kanning, 2003; Lang, 2009).

Bei der *Verhaltensbeschreibung* besteht eine gewisse Distanz zum tatsächlichen Sozialverhalten, denn das ursprüngliche Verhalten wird retrospektiv sprachlich zusammengefasst. Somit werden die Informationen in gewisser Weise immer gefiltert, bevor sie diagnostisch aufbereitet werden. Äquivalent zur Verhaltensbeobachtung erfolgen Verhaltensbeschreibungen entweder von der Person selbst (Selbstbeschreibung) oder durch ein anderes Individuum (Fremdbeschreibung). Dabei können sowohl Kollektive als auch einzelne Personen als Aussensicht dienen. Ebenso gilt es auch hier die situativen Einflussvariablen von den interessierenden Kompetenzen des Individuums zu trennen. Dabei steht und fällt die Qualität der Verhaltensbeschreibung mit der Fähigkeit und Bereitschaft des Beschreibenden sich gegen die systematischen Fehler und Verzerrungen seiner eigenen Urteilsbildung zu wappnen (Dörner, 1989; Kanning, 1999).

2.1.2 Entwicklung

Für das heutige Verständnis des Begriffs *Entwicklung* im Sinne von Veränderungen im Lauf des individuellen Lebenslaufs gibt es in der entwicklungspsychologischen Literatur keinen Konsens darüber, was psychologische Entwicklung ist (Flammer, 2009, S. 18). Dies hat zur Folge, dass der dieser Arbeit zugrundeliegende Entwicklungsbegriff umrissen und festgelegt werden muss. Es wird auf das begriffliche Verständnis von Flammer (2009), welches auf einer kritischen Diskussion zur Definitionsproblematik basiert, zurückgegriffen. Hierbei umfasst die Entwicklung „alle nachhaltigen Veränderungen von Kompetenzen. Das sind sowohl die bleibenden einzelnen Veränderungen als auch jene kurzzeitigen Veränderungen, die weiter nach sich ziehen“ (ebd., S. 22). Der Autor meint mit Kompetenzen persönliche Voraussetzungen für Verhalten und Erlebnisweisen, die nur aus einer gewissen Regelmässigkeit erschlossen werden. Dennoch kann die Kompetenz vorhanden sein, obwohl das betreffende Verhalten nicht jederzeit gezeigt wird. Sie ist somit latent vorhanden. Dies entspricht wiederum dem Mischmodell von Kanning (2002, 2003), bei welchem zwischen Potenzial und Performanz unterschieden wird (vgl. Kapitel 2.1.1). Des Weiteren führt Flammer (2009, S. 18-23) aus, dass Entwicklungsprozesse sich zeitlich aufreihen und meistens, aber nicht immer, zum Besseren oder Höheren führen. Zwar interessieren ihn bei diesem Verständnis von Entwicklung in erster Linie die qualitativen Veränderungen, also das Dazukommen von Etwas anderem, das Verschwinden einer Art des Vorhandenen oder der Ersatz von Etwas durch Etwas von anderer Art, jedoch vernachlässigt er nicht die quantitativen Entwicklungsveränderungen im Sinne der Zu- oder Abnahme von Gleichem. Und obschon es wünschbar ist, dass entwicklungstheoretische Aussagen möglichst generell sind, rechtfertigt der Autor auch ihre Spezifität.

Das skizzierte Verständnis von Entwicklung legt beim Ziel der positiven Beeinflussung der sozialen Kompetenzen aber auch eine spezifische Ausgestaltung der Fördermassnahmen nahe. Denn für eine optimale Passung der Unterrichtsmassnahmen auf die zu erreichenden Schülerinnen und Schüler ist der Entwicklungsstand der Lernenden zu berücksichtigen (Conzelmann et al., 2011). Dies stimmt mit der heutigen Position überein, wonach Entwicklung im Wesentlichen aus Lernen besteht, Reifung aber bei vielen Prozessen mitspielt (Flammer, 2009, S. 19). Da in der vorliegenden Arbeit die Zielstufe der 5. Klasse im Fokus steht, bezieht sich dieser Aspekt des Gegenstandsbereiches auf die Entwicklung in der späten Kindheit. In dieser Phase, die durch die Dynamik zwischen Selbstverfügung und angewiesen sein gekennzeichnet ist (Baacke, 1999, S. 145), stellen sich Kinder neben dem Erlernen von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie grundlegenden Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen auch (sozial-)psychologische Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1956). Darunter fallen unter anderem der Aufbau eines angemessenen Selbstkonzepts (vgl. Kapitel 2.3.2) und die positive Einstellung zu sich selbst, das Lernen mit Gleichaltrigen zurechtzukommen sowie das Erlernen von geschlechtsspezifischem Rollenverhalten (Havighurst, 1956; Oerter & Dreher, 2008).

In Ergänzung zur Familie gilt die Schule, welche einen grossen Anteil in der kindlichen Zeit einnimmt, als wesentliche Entwicklungsinstanz der späten Kindheit. Zum einen werden durch die Begleitumstände und Bildungsangebote kognitive Fähigkeiten gefördert, die zu einer Umstrukturierung von bisherigem Wissen führen. Einhergehend mit einer zunehmen-

den kognitiven Differenzierungsfähigkeit wird bei Kindern in diesem Alter das *Bild der eigenen Person* verstärkend differenzierter und realitätsangemessener (Oerter, 2008). So wird die Erkenntnis, dass die eigene Leistung sich aus dem Zusammenspiel von Anstrengung und Fähigkeit ergibt, gefestigt und löst damit die für das Vorschulalter und die mittlere Kindheit charakteristische Ansicht ab, wonach Leistung ausschliesslich ein Produkt der eigenen Anstrengung sei. Zum anderen funktioniert die Schule als gemeinschaftlicher Raum mit vielfältigen Wirkungen auf die soziale und personale Entwicklung der Heranwachsenden. Dabei sind Interaktionen mit Gleichaltrigen immer bedeutungsvoller für die Entwicklung und der kompetente Umgang mit anderen innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen steht im Vordergrund (Conzelmann et al., 2011, S. 62f.). Der sozialen Entwicklung verstanden als Teilaspekt wird eine grosse Bedeutsamkeit eingeräumt, die zu Erfolg und Wohlbefinden beitragen dürfte (Kanning, 2002), und sie gilt als jene Dimension des Lernens, welche zwischenmenschliche Beziehungen und den Umgang mit darauf bezogenen Sinndeutungen, Handlungsmustern sowie Werthaltungen zum Gegenstand hat (Balz, 2003). Die Entwicklung sozialer Kompetenzen beinhaltet immer kognitive und affektive Handlungsanteile. Dabei ermöglichen höhere kognitive Niveaus höhere Formen sozialer Kompetenzen. Diese sind aber nicht ausreichend, denn es gibt auch Komponenten sozialer Interaktion, wie das prosoziale Verhalten, bei denen Persönlichkeits- und Situationsfaktoren in hohem Masse mitbestimmend wirken und kognitive Anteile eher in den Hintergrund treten. Insgesamt ist eine optimale Entwicklung von Kognition jedoch der entscheidende Faktor. So können ohne sie auf lange Sicht keine differenzierten und stabilen soziale Kompetenzen aufgebaut werden (Oerter, 1994).

Erwartungsgemäss unterliegen alle sozialen Kompetenzen einem Entwicklungsprozess (Caldarella & Merell, 1997), wobei sich deren Erwerb von der Idee leiten lassen muss, dass nicht von einem linearen und stufenweisen Aufbau auszugehen ist, sondern der Prozess der Entwicklung schubweise erfolgt. In Bezug auf die schulische Situation und die Polarisierung von intentionalen und funktionalen Lernprozessen sind daher Überlegungen zu kognitiven Wissensbeständen der Schülerinnen und Schüler einerseits und zum Aufbau von Teilkompetenzen andererseits zu machen (Kiper & Mischke, 2008, S. 165).

2.1.3 Schulsport

Mit Schulsport oder Sportunterricht werden die obligatorischen Wochenlektionen des Faches Sport gemeint, welche im Zuge des Curriculums absolviert werden. „Im obligatorischen Sportunterricht geht es um pädagogisch angeleiteten, nicht frei wählbaren Sport, der zu einem festgelegtem Zeitpunkt, in einer für den einzelnen Schüler nicht frei wählbaren, in Bezug auf die sportlichen Interessen und die motorischen Möglichkeiten meist heterogenen Gruppe stattfindet“ (Conzelmann et al., 2011, S. 25). Da bei dieser Form der schulsportlichen Aktivität zudem alle schulpflichtigen Kinder und Jugendliche erreicht werden, ist er für erzieherische Fördermassnahmen von grosser Bedeutung. Ein erziehender Sportunterricht wird seinem innewohnenden Doppelauftrag aber nur dann gerecht, wenn er auf die Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung abzielt (Prohl, 2009).

Im Rahmen des allgemeinen Bildungsauftrages wird dem Schulsport insbesondere im Kindes- und Jugendalter das Potenzial zugesprochen zur Vermittlung von gesellschaftli-

chen Werten und sozialen Kompetenzen beitragen zu können. So weist er mit einer hohen Dichte an Interaktionen hinsichtlich der Gelegenheiten zum sozialen Umgang sowie zur Auseinandersetzung mit anderen günstige Voraussetzungen auf. Dies ist nach Drössler, Jerusalem und Mittag (2007) für das Erkennen und den Erwerb von Informationsverarbeitungsprozessen, welche wiederum bei der Förderung von sozialen Kompetenzen im Vordergrund stehen (Brohm, 2009), von Wichtigkeit. Im Sportunterricht besteht zudem grundsätzlich die Möglichkeit den kompetitiven Leistungsgedanken weniger in den Fokus zu stellen, womit mehr Raum für die Sozialerziehung nutzbar gemacht werden kann (Süssenbach & Hoffmann, 2011). Diesbezüglich nimmt der Schulsport im Fächervergleich eine Sonderrolle ein. Nach Ansicht von Roth (1994, S. 96) bietet gerade dieses Unterrichtsfach mit zahlreichen Situationen beim Umgang mit Regeln, Mitbestimmung, Kooperation etc. für die Initiierung von sozialen Lernprozessen einen grösseren Freiraum als die meisten anderen Fächer und Sozialität zeigt sich unter den Schülerinnen und Schülern als eine geradezu natürliche Bedingung. Selman (1982) sieht aber auch in den tatsächlichen sozialen Konflikten in einer Schulklasse ein natürliches Material, um Schülerinnen und Schüler sowohl affektiv als auch kognitiv zu beschäftigen. Dies gilt in besonderem Masse für das Fach Sport, da strukturell gesehen soziale Regelungsprozesse den meisten Spiel-, Sport- und Bewegungssituationen kohärent sind. Im Zusammenhang mit dem sozialerzieherischen Potenzial des Schulsports verweist Süssenbach (2009) ergänzend auf die Tatsache, dass aus Schülerinnen- und Schülersicht das Wohlbefinden im Sportunterricht deutlich höher ausgeprägt ist als das allgemeine Wohlbefinden in der Schule und somit ein positives Lernklima als bedeutender Gelingensfaktor vorherrscht.

Dem Schulsport aber einfach so das Etikett positiv konnotierten prosozialer Erziehung zuzuschreiben wäre indes verfehlt. Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass sich die Entwicklung von sozialen Kompetenzen nicht automatisch einstellt. Von entscheidender Bedeutung ist die spezifische Inszenierung, da bei sportlichen Aktivitäten soziale Kompetenzen in unterschiedlichem Ausmass und unterschiedlicher Gewichtung Berücksichtigung finden (Sygusch, 2007, S. 17). Herrmann (2009) hält dementsprechend fest, dass eine systematische Förderung durch Schulsport an denjenigen Dimensionen ansetzen muss, die zur Bewältigung sportspezifischer Anforderungen von Bedeutung sind. Vor diesem Hintergrund wird hinsichtlich der sozialen Kompetenzen insbesondere den Sportspielen ein grosser Stellenwert bescheinigt (Roth, 1994).

2.2 Empirische Studien zur Sozialerziehung im Schulsport

Sozialerziehung im schulsportlichen Kontext gehört in den Bereich der Förderung von überfachlichen Kompetenzen. Darunter versteht man im Allgemeinen Fähigkeiten und Kenntnisse, die über die motorische Dimension des Sportunterrichts hinausgehen und in verschiedenen Lebensbereichen Anwendung finden. Die Sportpädagogik lieferte immer wieder Argumente dafür, weshalb der Schulsport besonders geeignet ist soziale Lernprozesse zu fördern (Wolters, 2011). Mit Blick auf die Thematik *Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport* besteht jedoch nach wie vor eine Diskrepanz zwischen den nicht sel-

ten in den Medien, von der Bildungspolitik sowie der Sportpädagogik geäußerten Ansprüche nach einer *Erziehung durch Sport* und der unbefriedigenden empirischen Evidenz dieser Proklamationen. Die hierzu bestehenden empirischen Studien sind zwar ermutigend, aber auch noch zu wenig fundiert, um gesetzmässige Aussagen über Massnahmen und deren Effekte machen zu können. Insbesondere quantitative Untersuchungen angelegt als Längsschnittstudien, die Hinweise auf Wirkungszusammenhänge sozialerzieherischer Massnahmen und Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung geben könnten, sind zurzeit noch selten (Bähr, 2008).

Bereits Ende der 80er Jahre wurde mit dem „Darmstädter Schulversuch“ eine erste grössere Untersuchung lanciert, bei welcher sozialerzieherisch ausgerichtete schülerorientierte Unterrichtsmethoden im Fokus der Evaluation standen (Ungerer-Röhrich et al., 1990). Über ein Schuljahr hinweg prüfte die Darmstädter Forschungsgruppe im mehreren fünften und sechsten hessischen Gymnasialklassen, inwiefern Sportunterricht als Mittel zur Sozialerziehung tauglich ist. Konzipiert war diese Studie als Versuchs- und Kontrollgruppendesign, wobei Lehrpersonen der Experimentalklassen unter schulischen Normalbedingungen einen verstärkt sozialerzieherischen Sportunterricht erteilten. Die Lektionen wurden aber nicht ausschliesslich unter der Prämisse einer stärkeren und bewussteren Orientierung an sozialen Lernzielen durchgeführt. Andere Lernbereiche, wie der motorische, blieben gemäss den Lehrplanvorgaben genauso ein Bestandteil. Die Akzentuierung auf die zusätzliche Zielperspektive bedeute aber, dass die sozialen Lernziele in bestimmten Phasen des Unterrichts in den Vordergrund rückten. Zur Datenerhebung kamen sowohl Fragebogen zum intendierten Sozialverhalten als auch zur sozialen Kompetenz sowie soziometrische Verfahren und Unterrichtsbeobachtungen zum Einsatz. Die Evaluation des Schülerverhaltens erfolgte einerseits mit dem Fragebogen zur Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen (SKSS), der aus 32 Items besteht und die Dimensionen Rollen-/Perspektivenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz erfasst, andererseits mit dem Fragebogen zum intendierten Sozialverhalten (FIS), bei dem aus acht Situationsbeschreibungen eine prosoziale, neutrale oder wenig soziale Reaktion als Antwort ausgewählt werden musste. Mit der Studie konnte nachgewiesen werden, dass Unterrichtssituationen gezielt im Sinne einer Umsetzung sozialerzieherischer Lehrziele gestaltet werden können und sich ein förderlicher Einfluss auf die soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zeigte. Allerdings konnten keine differenziertere Aussagen gemacht werden (Ungerer-Röhrich, 1984; Ungerer-Röhrich et al., 1990).

Der Unterrichtsversuch von Cachay und Kleindienst-Cachay (1994) stammt aus den 90er-Jahren und setzt in einer neu gebildeten fünften Realschulklasse ($N = 25$, 56% Mädchen) mit Kindern aus drei verschiedenen Teilgemeinden schülerorientierte Methoden und Gruppenunterricht ein, da erfahrungsgemäss solche Ausgangssituationen intensiver Bemühungen im sozialen Bereich bedürfen. Beim Konzept des Unterrichtsversuchs handelt es sich demnach um einen pragmatischen Ansatz des sozialen Lehrens und Lernens, der von alltäglichen Problemen in der Schule ausging und zwei übergreifende Leitziele beinhaltet: (A) Verbesserung der sozialen Integration in der Klasse; (B) Jungen und Mädchen dazu befähigen, gemeinsam so Sport zu treiben, dass unterschiedliche Interessen möglichst gleichgewichtig berücksichtigt werden. Im Laufe eines Schuljahres wurden drei soziometrische Befragungen gemacht, um in erster Linie einen Einblick in die soziale Struktur der Klasse

zu erhalten. Beim ersten Untersuchungszeitpunkt zeigte sich das Wahlverhalten gemäss den drei Wohngemeinden, indem die Kinder nur Mitschülerinnen und Mitschüler aus ihrem Wohnort wählten. Bei der letzten Messung konnte anhand der soziometrischen Daten gezeigt werden, dass nach der Dauer eines Schuljahres die Klasse insgesamt betrachtet relativ gut integriert war. Dabei zeigt sich einerseits eine Verbreiterung der Spitzensympathien im Vergleich zum Anfang des Erhebungszeitraumes, andererseits keine Gefahr der negativen Cliquenbildung, da die führenden Jungen stark sozial integratives Verhalten zeigten. Die Autoren verweisen jedoch darauf, dass im Falle einzelner Schülerinnen und Schüler die Aussenseiterproblematik nicht angemessen bewältigt werden konnte. Denn obschon die Zahl der Unbeachteten annähernd gleichgeblieben ist, haben vier Schülerinnen und Schüler in keiner der drei Erhebungen auch nur eine einzige Wahl erhalten.

Heim, Battenberg und Frick (2003) konfrontierten in ihrer Studie ($N = 49$) zur Fairnesserziehung Schülerinnen und Schüler einer Versuchsklasse wiederholt mit Situationen, in denen am Beispiel des Handballs faires Verhalten reflektiert werden musste. In einem Experimental-Kontrollgruppendesign erhielt die Kontrollgruppe Unterricht ohne diese sozialerzieherischen Massnahmen. Die Erhebung der Daten wurde mithilfe von Videoanalysen und Befragungen vorgenommen. Die Resultate der Studie ergaben, dass nach einer sechswöchigen Intervention die Schülerinnen und Schüler der Experimentalklasse häufiger faire bzw. seltener unfaire Verhaltensweisen und eine positivere Einstellung zu fairem Verhalten zeigten.

In einer Untersuchung zur Sozialerziehung im Schulsport auf der Sekundarstufe wurde der Sportunterricht nach dem Rahmenkonzept zur Förderung psychosozialer Ressourcen von Sygusch (2007) gestaltet. Dabei bilden der Sport bzw. die Sportarten den Ausgangspunkt des Förderkonzepts, da eine systematische Förderung an solchen Ressourcen ansetzen muss, die zur Bewältigung sportspezifischer Anforderungen von Bedeutung sind. Angelehnt an diese Grundidee erfolgte eine Konzentration auf Ressourcen, die einen Beitrag zur sportlichen Handlungs- und Leistungsfähigkeit sowie zur Bewältigung von Alltagsanforderungen leisten. Die methodische Gestaltung beinhaltete das Aufgreifen, Thematisieren und Inszenieren von Lernsituationen. Gerlach (2005) berichtet für die fünfmonatige Interventionsstudie unterschiedliche Ergebnisse. Im Vergleich zu einer Kontrollklasse, die auf traditionelle Art und Weise unterrichtet wurde, zeigten die Schülerinnen und Schüler der Versuchsklasse eine positivere Selbsteinschätzung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Aber bezüglich der wahrgenommenen Hilfsbereitschaft der Mitschülerinnen und Mitschüler sowie dem wettbewerbs- bzw. aufgabenorientierten Klima konnten keine Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollklasse festgestellt werden.

Einen Teilbereich der Untersuchungen zum sozialen Lernen stellen Interventionsstudien zur Methode des kooperativen Lernens dar, da sie neben dem sozialen Lernen auch das motorische Lernen thematisieren. In einer quasi-experimentellen Studie arbeiteten Polvi und Telama (2000) im Sportunterricht an finnischen Schulen, um Effekte der kooperativen Vermittlungsmethode auf die Entwicklung von sozialem Hilfsverhalten zu untersuchen. Das Experiment mit 11-jährigen Mädchen ($N = 95$), die in vier etwa gleich grosse Gruppen aufgeteilt wurden, dauerte neun Monate in jeweils zwei Lektionen pro Woche. Gruppe 1 ($n = 20$) und Gruppe 2 ($n = 24$) wurden nach der Methode des kooperativen Lernens unterrich-

tet und führten die verschiedenen motorischen Übungen zu zweit durch. Dabei widmeten sich ein Paar der Aufgabe, während die anderen beobachteten sowie physisch und psychologisch Hilfestellungen leisteten mit dem Ziel gemeinsam so gut wie möglich zu lernen. Die beiden Versuchsgruppen unterschieden sich durch den Wechsel der Übungspartner. So wurden den Mädchen der Gruppe 1 systematisch alle drei Wochen eine neue Partnerin zugeordnet, wohingegen die Probandinnen der zweiten Gruppe die Partnerinnenwahl selbstständig für jede Lektion vornahmen. Von den verbleibenden Gruppen arbeitete die Gruppe 3 ($n = 27$) mit einem individuellen Unterrichtsstil und die Kontrollgruppe ($n = 24$) erhielt von Seiten der Forschenden keine Informationen oder Instruktionen zur Vermittlung. Die Ergebnisse zeigen bei den Schülerinnen der Versuchsgruppe 1 mehr Wille und Motivation einander zu helfen und Unterstützung zu bieten als bei den anderen Gruppen. Überraschenderweise konnte anhand der zweiten Gruppe festgestellt werden, dass die Durchführung von sportmotorischen Übungen mit immer der gleichen Partnerin die soziale Entwicklung nicht fördert. Zudem legt die Studie nahe, dass die kooperative Vermittlungsform signifikant häufiger zu wechselseitiger Hilfe und Sorge führt, sofern den Kindern die Möglichkeit geboten wird mit vielen verschiedenen Partnern zu üben.

Bähr, Koch und Gröben (2007) identifizierten in ihrer explorativen Feldstudie im Sinne eines Extremgruppenvergleichs Merkmale des Handelns effektiv und weniger effektiv arbeitender Gruppen beim kooperativen Lernen im Sportunterricht. Die Untersuchung wurde am Beispiel des Erlernens des Handstandes mit 11 vierten Grundschulklassen ($N = 243$) durchgeführt und folgte dabei dem kooperativen Skript des Gruppenturniers, bei welchem die Konkurrenz zwischen den Teams durch die Zusammenarbeit sowie gegenseitige Unterstützung innerhalb der einzelnen Lerngruppen angeregt wurde. Damit die Vergleichbarkeit der Unterrichtseinheiten gewährleistet war, erhielten die Fachlehrkräfte sowohl eine Schulung als auch schriftliche Formulierungen der Arbeitsaufträge. Neben dem fachlichen Lernen gehörte die Evaluierung der Persönlichkeitsentwicklung durch die Erhebung der Teamkompetenz ebenso zum Forschungsdesign. Die Parameter der Teamkompetenz (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) wurden mittels Fragebogen vor und nach dem fünfwöchigen Einsatz des kooperativen Lernens als Selbsteinschätzung erhoben. Abgesehen von signifikanten Ergebnissen zum motorischen Lernen haben sich die Schülerinnen und Schüler bezogen auf die Selbsteinschätzung der Teamkompetenz verbessert. Die erwähnten Parameter zeigten im Prä-Post-Vergleich signifikant positive Werte nach Abschluss der Unterrichtseinheit. Insgesamt halten Bähr et al. (2007) fest, dass kooperatives Lernen zu positiven Resultaten sowohl hinsichtlich des fachlichen Lernens als auch der Selbsteinschätzung der Teamkompetenz geführt hat.

In jüngster Vergangenheit wurde mit der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS) (Conzelmann et al., 2011) ein neuer, auf der theoretischen und methodischen Analyse der Forschungsdefizite beruhender Versuch gestartet, um die Wirkungsweise des Schulsports aufzuzeigen sowie konkrete Handlungsempfehlungen zum Erreichen der formulierten persönlichkeitsbildenden Zielsetzungen zu entwickeln. Somit liegen nun auch ressourcenorientierte Interventionsstudien vor, die ausgehend von (einzelnen) Ressourcen, wie dem sozialen Selbstkonzept, gezielt methodische Massnahmen zu deren Förderung einsetzen. Diese Untersuchung entworfen als quasi-experimentelle Längsschnittstudie folgt mit dem Selbstkonzeptansatz einem aktuellen wissenschaftlichen Trend und hatte unter anderem

zum Ziel Facetten des sozialen Selbstkonzeptes positiv zu beeinflussen. Da kleine und grosse Bewegungs- und Sportspiele ein ideales Lernfeld bieten (vgl. Kapitel 2.1.3), wurde das zehnwöchige Interventionsprogramm auf der Grundlage der sozialen Lernfelder nach Balz (2003) gestaltet und die dabei erlebten Erfahrungen durch Reflexionsfragen sowie einer formativen Feedbackkultur für die Selbstkonzeptförderung fruchtbar gemacht. Die Stichprobe umfasste 17 Experimental- und sechs Kontrollklassen ($N = 446$) der fünften Jahrgangsstufe, wobei maximal $N = 303$ Schülerinnen und Schüler in die Auswertung zum sozialen Selbstkonzept miteinflussen. Hinsichtlich der sozialerzieherischen Dimension halten Conzelmann et al. (2011) zusammenfassend fest, dass „spielsportgestützte Inszenierungen von sozialen Lernprozessen über zehn Wochen Aspekte des sozialen Selbstkonzeptes zu stärken“ (S. 220) vermögen. Die varianzanalytische Auswertung zeigte für die Interaktionseffekte, dass die soziale Selbstwirksamkeitserwartung als zentraler Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten durch die Intervention signifikant positiv beeinflusst werden konnte. Zudem verzeichnete die Untersuchung eine tendenzielle Steigerung der Selbstkonzeptfacetten *Selbstwirksamkeitserwartung*, *Teamfähigkeit*, *Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz* und *Selbstkonzept der Perspektivenübernahme* bei den Kindern der Experimentalgruppe, die sich jedoch nicht statistisch absichern lassen. Mit der theoretisch fundierten Herangehensweise bildet diese Studie einen Ansatzpunkt für eine empirische Beantwortung der Frage, ob im Rahmen des Schulsports eine positive Beeinflussung einzelner Merkmale der Persönlichkeitsentwicklung möglich ist.

Zusammenfassend geht aus den wenigen Studien zur Sozialerziehung im Schulsport hervor, dass sich in den verschiedenen Disziplinen der Sportwissenschaft noch kein einheitliches Evaluationskonzept zur Erfassung sozialer Lernprozesse etablieren konnte und empirische Vergleiche kaum gezogen werden können. Eine bedeutende Einschränkung ergibt sich bereits daraus, dass etwa die Hälfte der Untersuchungen mit Stichproben von nur einer oder zwei Klassen eher einen explorativen Charakter haben. Weitere Unterschiede zeigen sich in folgenden Punkten (Bähr, 2008):

- **Theoretische Fundierung**, z.B. funktionale oder intentionale Position
- **Sozialerzieherische Massnahmen und Methoden**, z.B. kooperatives Lernen
- **Forschungsansätze**, z.B. Querschnitt- oder Längsschnittstudien, Interventionsdauer
- **Operationalisierung von sozialer Kompetenz**, z.B. Fairness, soziales Selbstkonzept, Teamkompetenz
- **Datenerhebung**, z.B. Videographie, Fragebogen, Beobachtungen

Aus diesem Grund fallen auch die Interpretationen dieser Ergebnisse unterschiedlich aus. So wird einerseits festgehalten, dass die Untersuchungsergebnisse auf keinen kausalen Zusammenhang zwischen Sporttreiben und der Entwicklung prosozialer Einstellungen hinweisen (Pühse, 2004), andererseits resümiert Bähr (2008), dass die empirischen Befunde nicht ganz einheitlich, in der Mehrzahl aber positiv ausfallen.

2.3 Relevante theoretische Bezugsfelder zur Thematik

In diesem Abschnitt des Kapitels wird auf theoretische Aspekte Bezug genommen, die zwar nicht zum Gegenstandsbereich – der Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport – selbst stehen, jedoch in dessen Thematik einen integrativen Bestandteil ausmachen. Darunter fallen theoretische Ansätze zur Sozialerziehung im (Schul-)Sport (Kap. 2.3.1), das Konstrukt des Selbstkonzepts (Kap. 2.3.2) und die Implementation (Kap. 2.3.3).

2.3.1 Theoretische Ansätze zur Sozialerziehung im (Schul-)Sport

Seit rund vier Jahrzehnten beschäftigt sich die Sportpädagogik mit der Frage zur Sozialerziehung im Sport. Frühe Überlegungen gingen von einem Eigenwert des Sports aus und nahmen damit eine *funktionale Position* ein. Diesbezüglich stellte Grupe (1984, S. 114-119) die These auf, dass nachhaltiges Sporttreiben per se auch persönliche Haltungen und Einstellungen (z.B. Fairness, Hilfsbereitschaft, prosoziales Verhalten) entwickelt. Die Persönlichkeitseigenschaften kommen nach Ansicht des Autors absichtslos und nebenbei zustande, da sie sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis gelingenden Sporttreibens seien. Diese Position wird ebenso von zahlreichen sportwissenschaftlichen Forschungsansätzen, die das Engagement im Sport bereits als Moderatorvariable im Entwicklungsgeschehen ansehen, vertreten (Brettschneider & Gerlach, 2004, S. 168). Seit den 70er Jahren hat sich entgegen der sogenannten funktionalen Position ein Verständnis von (Schul-)Sport im Sinne einer eher *intentionalen Sozialerziehung* entwickelt. Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass die Förderung prosozialen Handelns im Sport kein Automatismus ist, sondern lediglich durch systematische Inszenierung geleistet werden kann (Bähr, 2008). Schmidt, Hartmann-Tews & Brettschneider (2003) zeigen diese Position anhand des aktuellen Forschungsstandes auf. Im Verlaufe des Diskurses zwischen den beiden Argumentationslinien haben in der Sportpädagogik in Anlehnung an den Wissenschaftsdisziplinen der Soziologie und Psychologie vier theoretische Ansätze zur Sozialerziehung im (Schul-)Sport besondere Bedeutung erlangt: (1) *bildungstheoretische Ansätze*, (2) *phänomenologische Ansätze*, (3) *lerntheoretische Ansätze* und (4) *sozial-kognitivistische Ansätze* (Bähr, 2008; Pühse, 2001a, 2004).

Bildungstheoretische Ansätze

Bildungstheoretische Ansätze zum sozialen Handeln im Sport gehen davon aus, dass ein zentrales Moment der Sozialerziehung in der aktiv handelnden Erfahrung zu verordnen ist und sich (Persönlichkeits-)Bildung letztlich als Selbstbildung des Subjektes vollzieht. Diese Grundannahme weist somit darauf hin, dass soziale Verhaltensweisen nicht von einem Lehrenden erzogen werden können, sondern vom Bildungssubjekt selbst erworben werden müssen. Der Einzelne entwickelt selbstständig und eigenverantwortlich in der Beschäftigung und über die Auseinandersetzung mit anderen Individuen die eigene Persönlichkeit. Bildungsprozesse sind dementsprechend nicht ohne sozialen Bezugsrahmen denkbar, bei welchem die Beziehung zwischen Selbst und Anderen als dialektisch interpretiert wird

(Meinberg, 1994). Für die Sozialerziehung im Sportunterricht ergibt sich hierfür als Konsequenz, dass die Wirksamkeit erzieherischer, didaktischer Programme und Prinzipien keinen direkten Zugang haben, sondern indem über die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen Möglichkeiten zur Selbstfindung bereitgestellt werden und dadurch indirekt prosoziales Handeln gefördert werden kann. Das sozialerzieherische Potenzial des Schulsports ist also in der Qualität gelingender sozial-leiblicher, ästhetischer Erfahrungsprozesse im Zusammenhang mit dem Erwerb sportbezogenen Bewegungskönnen zu verordnen (Prohl, 2006, S. 182-184).

Phänomenologische Ansätze

Aus phänomenologischer Perspektive steht beim sozialen Handeln im Sport das gemeinsame Tun, also die Bewegungspraxis, an erster Stelle und setzt damit an der leiblichen Verfasstheit von Bewegungsbeziehungen an (Bähr, 2008; Süssenbach & Hoffmann, 2011). Zentral für die phänomenologische orientierte Betrachtung ist die soziale Verankerung des Menschen mit seiner Mitwelt (Thiele, 1994, S. 80). Menschen, die sich gemeinsam bewegen, gehen unterschiedliche Bewegungsbeziehungen ein. Wodurch der individuelle Bewegungsbeitrag zu einer gemeinsamen Bewegungsaufgabe den individuellen Beitrag hin zu einer überindividuellen Gemeinsamkeit übersteigt (Funke-Wieneke, 1997). Der Bewegung kommt dementsprechend eine besondere Bedeutung zu, da durch den sachbezogenen Dialog Sozialität entsteht, die sich in der Leiblichkeit vollzieht und als das verbindende Element zwischen den Individuen dient. Aus dieser Sicht bietet der Sport „ein genuines Feld der Verknüpfung reflexiver sozialer Beziehungen (im sprachlichen Austausch über das gemeinsame Sich-Bewegen) und präreflexiver sozialer Beziehungen (im gemeinsamen leiblichen Sich-Bewegen)“ (Bähr, 2008, S. 19). Die besondere Qualität des Sportunterrichts besteht wiederum darin, dass Schülerinnen und Schüler lernen thematisch vielfältige Bewegungsbeziehungen zu realisieren und sich dabei nicht zuallererst verbal, sondern in Aktion verständigen (Funke-Wieneke, 1997). Thiele (1994) spricht in diesem Sinne vom „(Irr-)Glauben der Steuerbarkeit und Transparenz sozialer Prozesse durch den Menschen als interagierendes Vernunft-Ich“ (S. 78). Bähr (2008, 2009) schliesst daraus, dass soziale Lernprozesse nicht intentional lehrbar sind, sondern vielmehr auf Erfahrungen und Gewohnheitsprozesse gründen, die sich der Planung des Sportunterrichts zu weiten Teilen entziehen.

Lerntheoretische Ansätze

Bei der Lerntheorie werden das Lernen am Modell und die Bekräftigung prosozialen Verhaltens bzw. Sanktion antisozialen Handelns des Lernenden durch den Lehrenden als wesentlicher Mechanismus bei der Sozialerziehung angesehen. Dieser Ansatz wurde vor allem von Bandura (1977) mit der sozial-kognitiven Lerntheorie begründet und wird bislang in sportpädagogischen Zusammenhängen vergleichsweise selten diskutiert (Bähr, 2008). Aufgrund von Vorgängen der Imitation und der Identifikation mit einem Modell, die für die Erklärung von sozialem Handeln von Bedeutung sind, spielt im schulsportlichen Kontext die Vorbildfunktion der Sportlehrerin und des Sportlehrers eine wesentliche Rolle. Beim sogenannten Beobachtungslernen bestimmen weitgehend Menschen, mit denen wir regelmäßig umgehen, welche Verhaltenstypen wir wiederholt beobachten und folglich am

ehesten lernen können (Bandura, 1979, S. 33). In einem ersten Schritt wird das vorgelebte Verhaltensmuster der Modellperson, die entweder emotional zugewandte Personen (z.B. Lehrkräfte) oder nachahmungswürdige Personen (z.B. Mitschülerinnen und Mitschüler) sind, imitiert und zu einem späteren Zeitpunkt internalisiert, indem das Individuum unbewusst die Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen mit der Hoffnung übernimmt sich dessen Zuneigung und Zuwendung zu sichern (Pühse, 2004). Zusätzlich können neben dem Beobachtungslernen durch den Vorgang der Verstärkung soziale Lernprozesse initiiert werden.

Sozial-kognitivistische Ansätze

Im Sinne einer eher intentionalen Sozialerziehung gilt, die auf dem symbolischen Interaktionismus aufbauende interaktionistische Rollentheorie (Krappmann, 1975), als Basistheorie und erhielt vor allem im deutschsprachigen Raum die grösste Aufmerksamkeit (Süssenbach & Hoffmann, 2011). In der Sportpädagogik und Sportpsychologie wird die interaktionistische Rollentheorie zur Beschreibung sozialer Lernprozesse herangezogen (z.B. Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994; Ungerer-Röhrich, 1984; Ungerer-Röhrich et al., 1990) und basiert auf der Annahme, dass soziales Handeln auf einer subjektiven Interpretation von Rollen beruht sowie die Auseinandersetzung mit anderen Menschen durch die Verwendung von Symbolen in Form von Sprache, Gestik, Mimik und ebenso Normen, Regeln etc. erfolgt (Pühse, 2004). Nach Ungerer-Röhrich et al. (1990) wird diese Theorie herangezogen, um zu beschreiben „wie wünschenswertes soziales Handeln aussehen sollte und mit welchen Massnahmen man in den Prozess des sozialen Handelns eingreifen kann“ (S. 19). Voraussetzung für soziales Handeln ist die Fähigkeit zwischen Erfüllung der Erwartungen des Interaktionspartners und den Bedürfnissen des Individuums eine vermittelnde Position einnehmen zu können und damit ein Gleichgewicht der Interessen herzustellen (Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994). Im (Schul-)Sport liegen oftmals derartige Interaktionen vor, für deren Gelingen Krappmann (1975) vier Grundqualifikationen des Rollenhandelns erforderlich sieht und wiederum den Erwerb dieser Qualifikationen als soziales Lernen bezeichnet. Für die Sportpädagogik hat u.a. Ungerer-Röhrich et al. (1990, S. 32-46) die interaktionistische Rollentheorie als theoretische Bezugskonzeption entfaltet:

1. **Rollen-/Perspektivenübernahme** = die Fähigkeit sich in andere hineinzuversetzen, die Situation aus der Perspektive des Anderen zu sehen und dessen Erwartungen erkennen zu können.
2. **Rollendistanz** = die Fähigkeit sich mit den Erwartungen und Einstellungen anderer kritisch auseinanderzusetzen. Dabei sollten Schülerinnen und Schüler in der Lage sein über Wünsche und Erwartungen miteinander zu sprechen, um bei Konflikten zu einem Kompromiss zu finden.
3. **Amiguitätstoleranz** = die Fähigkeit teilweise auf die Befriedigung eigener Wünsche verzichten zu können, ohne die Interaktion mit einem Anderen abubrechen.
4. **Identitätsdarstellung** = die Fähigkeit seine Identität in die Interaktionsprozess einzubringen und eigene Wünsche und Erwartungen dem Interaktionspartner mitteilen zu können.

Chancen zur Sozialerziehung im Sportunterricht bieten gezielt inszenierte Situationen, die den Beteiligten die Entwicklung dieser vier Grundqualifikationen abverlangen und eine re-

flexive Aufarbeitung der Erfahrungen erfordern (Bähr, 2008). Pühse (2001a) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Kognitivierung des Erlebten“ (S. 230). Zudem anschlussfähig sind sozial-kognitivistische Entwicklungstheorien (sensu Kohlberg, Mead, Piaget), da sie auf die zentrale Bedeutung der Perspektivenübernahme als Basismechanismus sozialen Handelns verweisen (Pühse, 2004). Dabei wird die Notwendigkeit betont die Altersabhängigkeit der Entwicklung dieser Fähigkeit in der Praxis der Sozialerziehung im (Schul-) Sport zu berücksichtigen (Bähr, 2008).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die sozial-kognitivistischen bzw. entwicklungstheoretischen Ansätze vor allem die Beziehungsebene der Interagierenden als Ursprung der Sozialerziehung in den Blick nehmen und auch am häufigsten zur Beschreibung sozialer Lernprozesse Verwendung finden (Pühse, 2001b). Bildungstheoretische und phänomenologische Ansätze, welche vorwiegend die Qualität sportbezogener Bewegungsbeziehungen als zentrales Moment für sozialerzieherische Prozesse betonen, werden dagegen eher selten rezipiert. Obschon die Darstellung der Positionen einen komplexen Charakter einnehmen und daraus auch jeweils unterschiedliche Implikationen für die sportunterrichtliche Umsetzung folgen, kann auf didaktischer Ebene als übergreifender Konsens konstatiert werden, dass motorisches und soziales Lernen im Schulsport miteinander verbunden werden sollten (Bähr, 2008; Prohl, 2009; Pühse, 2004).

2.3.2 Das Konstrukt des Selbstkonzepts

Geht es beim Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Sport um die Sozialisationshypothese, kann in der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung als aktueller Trend das Heranziehen von Selbstkonzeptansätzen, die eine grössere Plastizität als Trait-Konzepte aufweisen, verzeichnet werden (Conzelmann et al., 2011). Im Sinne der paradigmatischen Neuorientierung seit etwa 1990 sind Selbstkonzeptansätze mit dynamisch-interaktionistischen Ansätzen, welche sich insbesondere durch die konzeptionelle Verbindung der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie auszeichnen, kompatibel. Dabei wird das Selbstkonzept als dynamisches Wissenssystem aufgefasst, das sowohl Stabilität als auch Veränderungsdynamiken in der Persönlichkeitsentwicklung modellieren kann (Conzelmann & Hänsel, 2008; Conzelmann et al., 2011). Im Hinblick auf den schulischen Kontext bietet sich das Selbstkonzept einer Person deshalb an, weil es die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen lenkt, als Ressource in der Einschätzung anstehender Aufgaben wirkt und in vielen Lebensbereichen als verhaltensregulative Funktion dient (Filipp, 1979; Hurrelmann, 2006; Roebbers, 2007; Schütz & Sellin, 2003). Dementsprechend hängt es vom Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten ab, welche Ziele man sich setzt und ob man diese anpackt (Montada, 2008). Marsh (2005) führt hierzu aus: „From a social cognition perspective self-concept is a 'hot' variable, that makes things happen“ (S. 119). Und schlussendlich wird die Herausbildung eines differenzierten, realistischen aber dennoch positiv gefärbten Selbstkonzepts auch als eine zentrale Entwicklungsaufgabe angesehen, da das psychische Wohlbefinden bspw. von Kindern und Jugendlichen von einer positiven Selbstbewertung profitiert (Hascher & Neuenschwander, 2011; Hurrelmann, 2006). Damit bietet das Selbstkonzept einen theoretischen Ansatz, welcher dem aktuellen Forschungs-

trend entspricht, für den vorliegenden Gegenstandsbereich Relevanz hat und in vergangenen Studien zur Persönlichkeitsentwicklung im Schulsport bereits angewandt wurde.

Um das Konstrukt des Selbstkonzepts etwas konkreter auszuleuchten wird in der Folge kursorisch auf die Definition des Selbstkonzepts (Kapitel 2.3.2.1), auf dessen Struktur und dabei insbesondere auf das soziale Selbstkonzept (Kapitel 2.3.2.2), auf die Funktionalität (Kapitel 2.3.2.3) und die Quellen des Selbstkonzepts (Kapitel 2.3.2.4) eingegangen.

2.3.2.1 Definition von Selbstkonzept

Unter dem Terminus Selbstkonzept werden Einschätzungen und Einstellungen über unterschiedliche Aspekte der eigenen Person verstanden. Dazu zählen sowohl globale gefühlsmässige Bewertungen der eigenen Person als auch mehr oder weniger rationale Vorstellungen der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Solche selbstbezogene Kognitionen bilden kein genaues Abbild der Realität, sondern sind vielmehr Ergebnis subjektiver Interpretationen und können sich auf einzelne Facetten der Person oder auf die gesamte Person beziehen (Hascher & Neuenschwander, 2011; Möller & Trautwein, 2009; Moschner, 2001). Ursprung der Selbstkonzeptforschung bilden die grundlegenden Arbeiten von William James, der zwischen dem „I-Self“ und „Me-Self“ unterscheidet (Harter, 1996; James, 1890; Mummendey, 2006). Durch diese Unterscheidung wird das Selbst sowohl zum Subjekt als auch zum Objekt, denn nach James (1890) stellt das „I“ der Akteur der eigenen Handlungen sowie des eigenen Wissens dar und das „Me“ repräsentiert das Objekt der Selbstbetrachtung. Bei dieser Beschreibung umfasst also das „Me-Self“ das Wissen über die eigene Person und kommt somit dem heutigen Begriff des Selbstkonzepts gleich. Die Dichotomie zwischen „I“ und „Me“ verdeutlicht aber auch, dass das Selbst kein passives System aus selbstbezogenen Wissensbeständen ist, sondern aktiv die Auseinandersetzung mit der Umwelt beeinflusst und gestaltet. Aus der Sicht des kognitionspsychologischen Ansatzes wird zudem das Selbst als Teil der Informationsverarbeitung aufgefasst, da selbst-relevante Informationen nicht einfach übernommen, sondern systematisch verarbeitet und (re)konstruiert werden. Folglich sind die Prozesse und Strukturen der Informationsverarbeitung, welche die Entwicklung, Veränderung und Stabilisierung des Selbst beeinflussen und von ihnen beeinflusst werden, von Interesse (Hänsel, 2008).

Obschon oder vielleicht gerade weil das Selbstkonzept mindestens seit der kognitiven Wende aufgrund seiner Relevanz eines der wichtigsten Konstrukte innerhalb der Psychologie ist (Marsh & Hau, 2003), mangelt es bei den verschiedenen psychologischen Disziplinen trotzdem an einer geteilten und theoretisch fundierten Definition sowie Operationalisierung des Selbstkonzeptkonstrukts (Greve, 2000). Aus diesem Grund soll im weiteren Verlauf das Selbstkonzept im Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Selbst gemäss der oben dargelegten Ausführungen als kognitive Repräsentation des Selbst verstanden und definiert werden (Conzelmann et al., 2011, S. 39). Diese Definition folgt der dreiteiligen Kategorisierung des Gegenstandsbereiches nach Filipp (1980, S. 106-107), nach welcher die zweite Kategorie Selbstkonzepte als Gesamtheit aller Einstellungen zur eigenen Personen sieht und dementsprechend Attribute, Merkmale und Kategorien, die eine Person sich selbst zuschreibt, als Untersuchungsgegenstand dienen.

2.3.2.2 Struktur des Selbstkonzepts

Das Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976), das in der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung weit verbreitet ist, kann mit der Annahme eines multidimensionalen und hierarchisch strukturierten Selbstkonzepts als der Beginn der modernen, theoriegeleiteten Selbstkonzeptforschung markiert werden. Diese Position grenzt sich eindeutig von Vertretern der unidimensionalen Modelle ab, die davon ausgehen, dass sich selbstbezogene Informationen zwar aus unterschiedlichen Lebensbereichen ableiten lassen, jedoch durch deren gleichmässige Gewichtung fürs Individuum sorglos zu einem Gesamtindex zusammengefasst werden können (z.B. Rosenberg, 1979). Demgegenüber interessiert bei den Ansätzen, die das Selbstkonzept als multidimensional verstehen, wie sich Personen in spezifischen Kontexten zurechtfinden und nicht ob sie sich über verschiedene Lebensbereiche hinweg gleich verhalten, da ein unidimensional konzipiertes Selbstkonzept für die Verhaltensvorhersage nur wenig taugt (z.B. Marsh, 1990).

Das heute immer noch forschungsleitenden Konstrukt von Shavelson et al. (1976) basiert auf folgender Arbeitsdefinition von Selbstkonzept:

In broad terms, self-concept is a person's perception of himself. These perceptions are formed through his experience with his environment, ... and are influenced especially by environmental reinforcements and significant others. We do not claim an entity within a person called "self-concept". Rather, we claim that the construct is potentially important and useful in explaining and predicting how one acts. One's perceptions of himself are thought to influence the ways in which he acts, and his acts in turn influence the ways in which he perceives himself. (Shavelson et al., 1976, p. 411)

Zudem haben sie ein Strukturmodell entworfen, das mögliche Dimensionen des Selbstkonzepts darstellt und zueinander in Beziehung setzt (vgl. Abbildung 5). Im Sinne der multidimensionalen Struktur lässt sich das Selbstkonzept in verschiedene Bereiche unterteilen. Das Modell definiert als oberste Ebene das allgemeine Selbstkonzept, was teilweise auch mit dem Begriff *Selbstwertgefühl* gleichgesetzt wird und beinhaltet vorwiegend allgemeine Erwartungshaltungen und subjektive Überzeugungen anstehende Probleme mit den eigenen Kompetenzen lösen zu können. Das generelle Selbstkonzept spaltet sich in der Folge in ein akademisches und nicht-akademisches Selbstkonzept auf. Letzteres unterteilt sich wiederum in drei Dimensionen – das soziale, emotionale und physische Selbstkonzept, die weitere Subdimensionen und Facetten enthalten. Diese zunehmende Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts reicht bis zu Selbstwahrnehmungen für einzelne Verhaltensweisen in spezifischen Kontexten. Sowohl Studien des „within-network“ als auch des „between-network“ Ansatzes (Byrne, 1984, 1996; Shavelson, 1976) verweisen auf die empirisch nachgewiesene multidimensionale Struktur des Selbstkonzepts. Dementsprechend besteht das Selbstkonzept aus multiplen, bereichsspezifischen Facetten, die allesamt eine gewisse Eigenständigkeit aufzeigen (Arens, 2011).

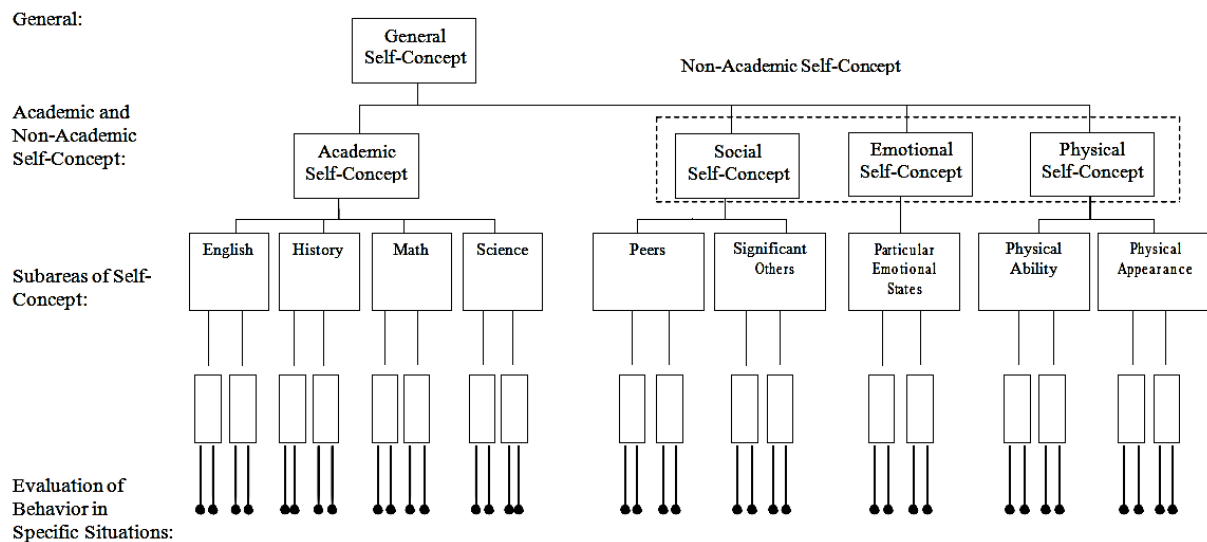


Abbildung 5: Das multidimensionale und hierarchische Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976, p. 413).

Empirische Evidenz für ein multidimensionales Selbstkonzept konnte zudem in unterschiedlichen Disziplinen der Psychologie gefunden werden, so dass dem multidimensionalen Selbstkonzept eine interdisziplinäre Bedeutung zugewiesen werden kann (Marsh & O'Mara, 2008). Dagegen scheint die hierarchische Beziehung zwischen den einzelnen Selbstkonzeptfacetten schwächer ausgeprägt zu sein als ursprünglich von Shavelson et al. (1976) angenommen wurde (Arens, 2011). Obschon zumindest die Unterteilung in einen akademischen und nicht-akademischen Teil grösstenteils nachgewiesen wurde (Roebbers, 2007), konnte die Struktur des akademischen Selbstkonzepts noch nicht abschliessend geklärt werden (Arens, 2011). In Bezug auf den Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit wird nachfolgend näher auf das soziale Selbstkonzept eingegangen.

2.3.2.3 Das soziale Selbstkonzept

Das soziale Selbstkonzept einer Person kann als Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen und sozialen Fähigkeiten verstanden werden (Mummendey, 2006; Sygusch, 2007). Wie bereits zur Struktur des Selbstkonzeptmodells von Shavelson et al. (1976) ausgeführt wurde, gliedert sich das soziale Selbstkonzept in weitere Subdimensionen und Facetten (Alfermann, 1998). In Forschungsarbeiten zum sozialen Selbstkonzept wird es einerseits als individuelle Beurteilung der sozialen Akzeptanz verstanden, andererseits als individuelle Beurteilung sozialer Kompetenzen konzipiert und als Struktur von Fähigkeitsüberzeugungen im Umgang mit Peers und „significant others“ charakterisiert (Hascher & Neuenschwander, 2011).

Im Hinblick auf den schulischen Kontext sollte das soziale Selbstkonzept allerdings noch weiter differenziert werden. So ist zwar bekannt, dass Bezugspersonen die Selbstkonzeptentwicklung beeinflussen (Harter, 1999), jedoch muss im Setting Schule beachtet werden, ob es sich um Interaktionen mit Mitschülerinnen und Mitschüler oder Lehrpersonen handelt (Hascher & Neuenschwander, 2011). Die Schulklasse wird häufig als eine künstliche soziale Einheit definiert, da sich Schulklassen nicht spontan bilden (z.B. Apel, 2002; Neuen-

schwander, 2005). Als solche und vor allem auch über die sozialen Beziehungen innerhalb übt die Schulklasse einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus (z.B. Jerusalem, 1997; Satow, 1999b). Somit bilden die Peers eine besonders wichtige Bezugsgruppe für das soziale Selbstkonzept. Zwar nehmen Lehrpersonen nicht im gleichen Masse wie die Mitschülerinnen und Mitschüler an der Entwicklung teil, aber auch sie können über ihren Umgang mit den Lernenden und ihre pädagogische Haltung einen Einfluss auf das soziale Selbstkonzept ausüben. Beispielsweise wird bei fürsorglichem Lehrerinnen- und Lehrerverhalten von positiven Effekten ausgegangen (Hascher, 2004). Als weiterer Aspekt sollte das soziale Selbstkonzept anhand von Mischformen (Berndt & Burgy, 1996) operationalisiert werden, indem sowohl die soziale Akzeptanz durch die wesentliche Bezugsgruppe der schulischen Interaktion als auch die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit diesen untersucht wird (Hascher & Neuenschwander, 2011). Geht es um die Entwicklung des sozialen Selbstkonzeptes in der Schule, haben in erster Linie soziale Kompetenzen mit prosozialem Charakter gegenüber puritanischen Tugenden eine höhere Bedeutung. Diese Ausrichtung findet sich dementsprechend auch im allgemeinen Bildungsauftrag sowie den (sozialen) Lernzielen der Lehrpläne wieder (vgl. Kapitel 1.1) und baut bei deren Förderung auf Gelegenheiten zum sozialen Umgang und zur Auseinandersetzung mit anderen. Soziale Erfahrungen im Rahmen schulischer Interaktionen ihrerseits beinhalten analog zur Vielzahl von Quellen des Selbstkonzeptes (vgl. Kapitel 2.3.2.4) ein Spektrum an Informationen, die dem Individuum Hinweise auf sein soziales Selbst geben (Hascher & Neuenschwander, 2011). Es geht im Wesentlichen also um Informationsverarbeitungsprozesse, wobei das Vorleben und Besprechen von Werten, das Ermöglichen von Probedahen sowie die Vermittlung von Wissen für soziale Lernprozesse im Vordergrund stehen (Brohm, 2009).

2.3.2.4 Quellen des Selbstkonzeptes

Um eine zielgerichtete Entwicklung (z.B. durch eine schulsportliche Intervention) des Selbstkonzeptes anzuregen, wurden in den letzten Jahren den theoretischen Überlegungen entsprechend vermehrt informationsverarbeitende Ansätze herangezogen. Das Wissen über die eigene Person wird dabei als selbstbezogene Information verstanden, welche befähigt interne Selbstkonzepte zu generieren (Conzelmann et al., 2011, S. 44). Entsprechende Quellen, die dem Individuum zum Aufbau des selbstbezogenen Wissens dienen, werden auf unterschiedliche Art und Weise kategorisiert (z.B. Filipp & Frey, 1988; Schoeneman, 1981; Schoeneman, Tabor & Nash, 1984; Schwalbe & Staples, 1991). Aufgrund verschiedenartiger Studien scheint für eine Intervention, die auf Veränderungen von Selbstkonzepten ausgerichtet ist, eine möglichst differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Quellen am sinnvollsten (Conzelmann et al., 2011, S. 44). Nach Filipp (1979), dessen Kategorisierung selbstbezogener Informationen im deutschen Sprachraum wohl am meisten rezipiert wurde, lassen sich fünf Informationsquellen unterscheiden (Conzelmann et al., 2011, S. 45-48):

1. **Direkte Prädikatenzuweisung** wird aus der Interaktion mit anderen Personen erschlossen. Dabei erfährt ein Individuum durch direkte Rückmeldungen eine Zuschreibung bestimmter Eigenschaften, welche wiederum in das Selbstkonzept integriert werden können. Sicherlich ist nicht davon auszugehen, dass Personen jegliche Aussagen oder Zuschreibungen unreflektiert und ungefiltert in ihr Selbstkonzept

aufnehmen, jedoch sind deren Auswirkungen sowie die zeitliche Nachhaltigkeit kaum zu überschätzen (Horberg & Chen, 2010).

2. **Indirekte Prädikatenzuweisung** erschliesst Eigenschaften durch Verhaltensbeobachtung von Interaktionspartnern, was weitestgehend nonverbal abläuft und von der jeweiligen Person mehrere integrative Schlussfolgerungen erfordert. Man geht davon aus, dass Verhaltensweisen und daraus abgeleitete Prädikate vor allem dann stärker gewichtet werden und somit länger im Gedächtnis bleiben, wenn sie von nahestehenden Personen gezeigt oder für wichtig empfunden werden (Andersen & Chen, 2002).
3. **Komparative Prädikaten-Selbstzuweisungen** werden durch eine aktive Rolle der Menschen bei der Generierung selbstbezogener Informationen vollzogen und ermöglichen sich selbst bezüglich eines bestimmten Merkmals mit anderen Personen zu vergleichen. Soziale Vergleichsprozesse werden insbesondere dort angestrebt, wo eindeutige Kriterien für die Bewertung der eigenen Handlung fehlen, vage oder mehrdeutig sind (Festinger, 1954). Dabei ist sowohl das soziale Bezugssystem von Bedeutung als auch die Wahl der Referenzpersonen, die ein Individuum für diesen Vergleich als gültig anerkennt (Conzelmann et al., 2011, S. 46).
4. **Reflexive Prädikaten-Selbstzuweisungen** beinhalten die Beobachtung des eigenen Verhaltens und deren Rückschlüsse. Nachfolgend schliessen Personen durch das Registrieren internaler Zustände und eigener Verhaltensweisen auf ihre eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften. Die Reflexion bietet damit eine weitere Quelle selbstbezogener Informationen und kann bewusst angeleitet sowie begleitet werden (ebd., S. 46f.).
5. **Ideationale Prädikaten-Selbstzuweisungen** ergeben sich aus dem Nachdenken über sich selbst und der Reproduktion vergangener Erfahrungen im Sinne „innerer Wiederholungen“, wodurch neue selbstbezogene Informationen entstehen. Imaginierte Zukunftsmodelle der eigenen Person als Quelle können ebenso genutzt werden wie die Rekonstruktion von Selbsterfahrungen. Die prospektiven Selbstbilder repräsentieren zukünftige selbstbezogene Zustände, die eine Person anstreben oder vermeiden möchte (ebd., S. 47).

2.3.2.5 Funktionalität des Selbstkonzepts

Wenn aus pädagogischer Sicht die Entwicklung des Selbstkonzepts thematisiert wird, dann ist oftmals – vor allem in Sportlehrplänen aus deutschen Bundesländern – zu lesen, dass Schülerinnen und Schüler ein *positives* Selbstkonzept ausbilden sollen (Conzelmann et al., 2011; Schmidt & Conzelmann, 2011). Geht es jedoch um das anzustuernde pädagogische Ziel, kann die normative Begründung von Erziehungs- und Entwicklungszielen aus einer pädagogischen Perspektive und somit im schulischen Kontext nicht ausgeklammert werden (z.B. Neuber, 2007, S. 28; Prohl, 2006, S. 216-222). Wohin sollen sich demnach Merkmale der Schülerinnen und Schüler bei einer positiven Beeinflussung des Selbstkonzepts entwickeln? Die hierfür gemachten Empfehlungen aus unterschiedlichen Forschungszweigen sind uneinheitlich und reichen von einer möglichst realitätsangemessenen Selbstwahrnehmung (Hurrelmann, 2006, S. 38), über ein „positiv-realistisches Selbstkonzept“ (Sygusch, 2008a, S. 143) bis zu einem möglichst hohen Selbstkonzept (Lintunen,

1999; Stiller & Alfermann, 2007). Obschon Unterschiede beim Anstreben von Selbstkonzeptausprägungen bestehen, zielten die bisherigen Interventionsstudien im Schulsport mit Ausnahme der BISS (Conzelmann et al., 2011) lediglich auf eine Erhöhung des Selbstkonzeptes der Schülerinnen und Schüler ab (siehe dazu ebd., S. 53). Wie sieht es in der empirischen Forschung bezüglich der Funktionalität des sozialen Selbstkonzeptes aus? Die Antwort lautet: Verzicht. Keine bis dato durchgeführte Interventionsstudie zur Förderung des sozialen Selbstkonzeptes im Sportunterricht untersuchte neben deren Erhöhung auch deren Veridikalität, verstanden als den Grad der „Realitätsangemessenheit der Selbstwahrnehmung eigener Fähigkeiten und Leistungen“ (Helmke, 1992, S. 197).⁶ So wird empfohlen neben der Funktionalität der Höhe ebenso auch die Funktionalität der Realitätsangemessenheit des (sozialen) Selbstkonzeptes zu diskutieren (Conzelmann et al., 2011; Schmidt & Conzelmann, 2011). Aber trotz unterschiedlichen psychologischen Forschungsbemühungen gibt es keine integrative Theorie realitätsangemessener Selbstkonzepte (Wilson, 2009). Da insbesondere ein Mangel an einschlägiger sportwissenschaftlichen Publikationen zur Funktionalitätsfrage herrscht, beschränkt sich der Informations- und Erkenntnisgewinn ausschliesslich auf Studien psychologischer Teildisziplinen zur Funktionalität einer überschätzten Wahrnehmung, einer realistischen Einschätzung und einer Unterschätzung eigener Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften. Die Befundlage dieser Studien spricht weder eindeutig für eine Selbstüberschätzung noch für eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten.⁷ Somit bleibt weiterhin die Thematik offen für empirische Untersuchungen. Als einheitliche Befunde können einzig jene Ergebnisse zur Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten, die durchgehend als dysfunktionaler Zustand ermittelt wurde, geltend gemacht werden (Schmidt & Conzelmann, 2011).

In ihrer ausführlichen Diskussion zur Funktionalität veridikaler Selbstkonzepte im Sportunterricht kommen Schmidt und Conzelmann (2011) zum Schluss, dass „die Suche nach einer eindeutigen und für alle Situationen und Personen gültige Funktionalitätsbestimmung notwendigerweise ins Leere gehen muss“ (S. 198). Als Konsequenzen für einen selbstkonzeptfördernden Sportunterricht leiten sie ab, dass es eine Berücksichtigung personeller und situativer Begebenheiten in Bezug auf ein optimales Ausmass an Verzerrungstendenzen und eine geeignete Operationalisierung braucht.

Optimales Ausmass

Beim optimalen Ausmass an Verzerrungstendenzen geht es um die Frage, wie viel die Realität ins Positive verzerrt sein soll, damit man sich noch im idealen Bereich befindet. Aufgrund der Auseinandersetzung mit der Thematik empfehlen die Autoren für den Sportunterricht, dass eine realistische Selbsteinschätzung bis massvolle Überschätzung der eigenen Fähigkeiten – im Sinne eines veridikalen bis leicht „positiv gefärbten Selbstkonzepts“ (Sygusch, 2008, S. 143) – die ideale Zielperspektive darstellt. So kann eine Unterschätzung sich sowohl kurz- als auch langfristig negativ auf die motivationale und affektive Entwicklung auswirken (Harter, 1998; Weiss & Ferrer-Caja, 2002) und eine starke Überschätzung ist gerade bei risikoreichen sportlichen Aktivitäten verfehlt, da es zu schwerwiegen-

⁶ Mit diesem Begriffsverständnis der Veridikalität grenzt Helmke (1992) den aus der Urteilsforschung stammenden Terminus weiter ein, um ihn auf den Akt der Selbstwahrnehmung zu beschränken (Schmidt & Conzelmann, 2011).

⁷ Eine ausführliche Darstellung der Studien aus den psychologischen Teildisziplinen wird von Conzelmann et al. (2011) sowie Schmidt & Conzelmann (2011) vorgenommen.

den Unfällen oder Verletzungen führen kann. Gerade extrovertierte Überschätzer, bei welchen die Unfallgefahr besonders erhöht ist, sollten auf ein realistisches Niveau gedrosselt werden. Dagegen müssten introvertierte Unterschätzer eher von Unterrichtsinszenierungen profitieren, die ihr Selbstkonzept zu erhöhen versuchen. Folglich sollte der Schulsport „derart gestaltet sein, dass sowohl eigene Stärken als auch eigene Schwächen bewusst gemacht werden können“ (Schmidt & Conzelmann, 2011, S. 198). Dies bedingt wiederum einen individualisierten Unterricht.

Situative Begebenheiten

Situationsmerkmale müssen in mehrerlei Hinsicht Beachtung finden. So muss je nach Gefahr, welche einer sportlichen Aktivität innewohnt, der realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten mehr oder weniger Wert beigemessen werden. Als weitere bedeutende situationelle Bedingung gilt die im Zuge der Entwicklung zunehmende Selbstbestimmung beim Lernen (Flammer, 1983) und damit Formen des selbstgesteuerten Lernens sowie deren Unterrichtskonzepte (Konrad & Traub, 2009). Eine realistische Selbsteinschätzung nimmt dabei eine grosse Bedeutung ein. Insbesondere bevor eine Handlung in der sogenannten prädezisionalen Phase initiiert wird, scheint eine realistische Selbsteinschätzung funktional zu sein. Dagegen hilft eine Überschätzung der eigenen Fähigkeit in der postdezisionalen Phase, damit die angefangene Aufgabe zu Ende geführt wird (Taylor & Gollwitzer, 1995). Es ist anzunehmen, dass selbstgesteuerte Lernformen in Zukunft zunehmen werden. Daher scheint die Empfehlung für den Sportunterricht angebracht, dass auf eine realistische Einschätzung bis massvolle Überschätzung der eigenen Fähigkeiten zu fokussieren ist (Schmidt & Conzelmann, 2011).

Kriteriumsfrage

Die Wahl des Kriteriums beeinflusst die Funktionalität in hohem Masse. Die Veridikalitätsvariable kann einerseits durch den Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzungen gebildet werden (z.B. Kwan et al., 2004), andererseits können Selbsteinschätzungen auch objektiven Standards oder Tests gegenüber gestellt werden (z.B. Dunning, Heath & Suls, 2004). Letztere sind prinzipiell besser geeignet Über- oder Unterschätzer bei Probanden ausfindig zu machen, denn Verzerrungstendenzen können durch die Objektivität der Standardisierungen weitgehend ausgeschlossen werden. Betreffend Operationalisierung der Funktionalität können sowohl internale (z.B. Wohlbefinden oder Selbstwert) und externale (z.B. soziale Akzeptanz) Kriterien als auch kurz- und langfristige Konsequenzen herangezogen werden. Dies ist für jede Studie a priori festzulegen. Grundsätzlich tendiert im Kontext des Sportunterrichts aber auch die Empfehlung bei der Kriteriumsfrage in Richtung einer veridikalen Selbsteinschätzung. Dem zwischenmenschlichen Aspekt sollte dabei besondere Beachtung geschenkt werden, da im Schulsport Gruppenaktivitäten schon aus Sportart konstituierenden Gesichtspunkten einen wesentlichen Stellenwert besitzen. In kaum einem anderen Fach in der Schule werden sowohl der eigene Beitrag zum Gelingen einer Gruppenarbeit als auch die eigene Fähigkeit für alle Beteiligten so offenkundig und unmittelbar dargestellt wie im Sportunterricht. Um dabei die soziale Akzeptanz für alle Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten, sollte eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten favorisiert werden (Schmidt & Conzelmann, 2011). Denn die Wahrung so-

zialer Akzeptanz einer Person in der Gruppe stellt eine wichtige Quelle des Selbstwerts dar (Schütz, 2003) und erweist sich als ein erstrebenswertes Ziel.

Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass „in einem sportpädagogischen Kontext die alleinige Fokussierung auf die Höhe des Selbstkonzepts ohne die Berücksichtigung der Veridikalität aus psychologischer Sicht wenig Sinn macht und dass die Beantwortung der Funktionalitätsfrage einer differenzierten Betrachtung bedarf“ (Schmidt & Conzelmann, 2011, S. 199). Die realistische Einschätzung bis massvolle Überschätzung der eigenen Fähigkeiten hat sich aufgrund der Analyse der Kriterien im schulsportlichen Setting als die funktionalste Selbstkonzeptausprägung herausgestellt (Schmidt & Conzelmann, 2011). Damit gilt für den Sportunterricht die pädagogische Zielperspektive, dass Realisten bleiben, wie sie sind oder allenfalls zu leichten Überschätzern werden, Überschätzer auf ein massvolles Niveau herunter gebracht werden und Unterschätzer sich mindestens zu Realisten entwickeln.

2.3.2.6 Didaktisch-methodische Prinzipien eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen und den verschiedenen Quellen selbstbezogener Informationen nach Filipp (1979) haben Conzelmann et al. (2011, S. 64-79) Kriterien für die Vermittlung von selbstkonzeptförderndem Sportunterricht in der späten Kindheit entwickelt.

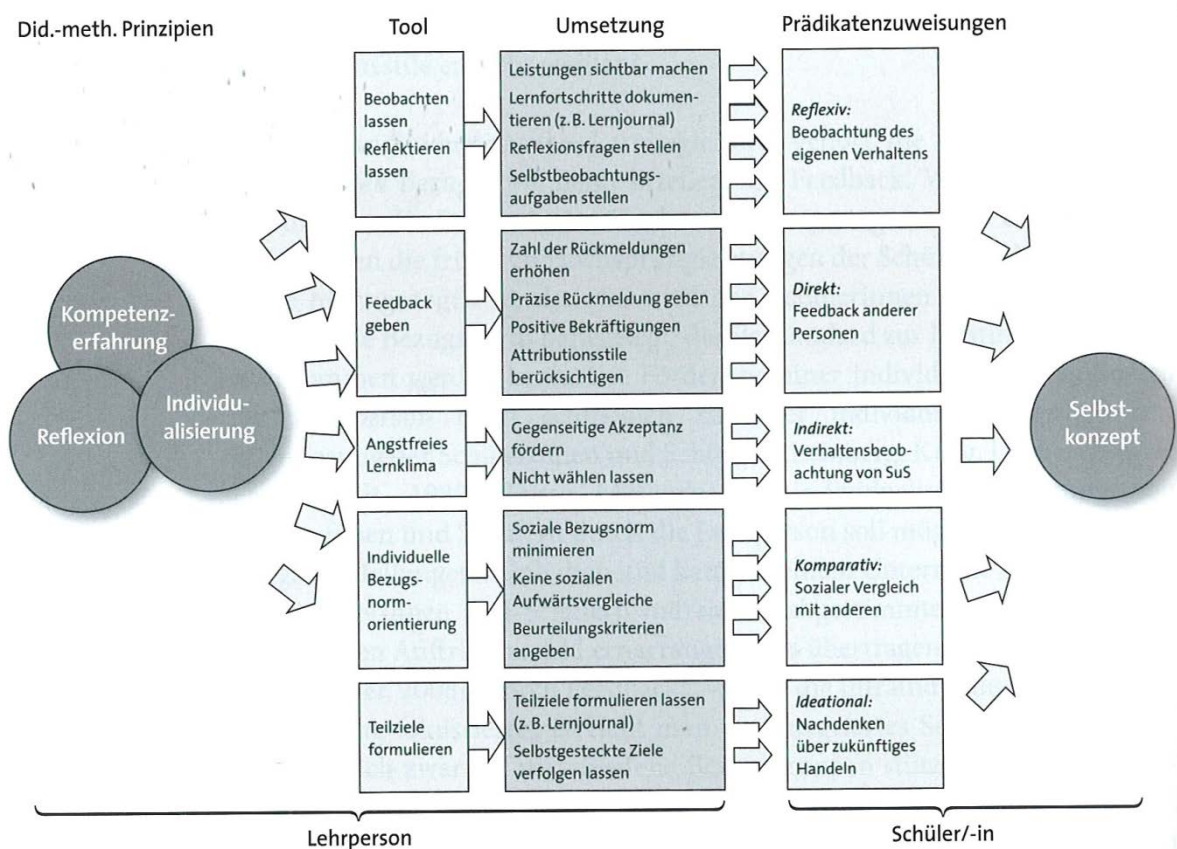


Abbildung 6: Didaktisch-methodische Elemente eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts (Conzelmann et al., 2011, S. 78).

Mit diesem Zielbezug sind für die Ausgestaltung der Sportlektionen im schulischen Kontext drei Prinzipien bedeutsam: reflexive Sportvermittlung, Kompetenzerfahrung und individualisierte Lernbegleitung (vgl. Abb. 6). Die einzelnen Prinzipien legen je für sich betrachtet gewisse methodische Werkzeuge für die praktische Umsetzung nahe, sind jedoch zugleich eng miteinander verwoben und bedingen sich gegenseitig.

Reflexive Sportvermittlung

Erfahrungen mit den eigenen Fähigkeiten, Einstellungen und Wünschen sowie das Nachdenken über diese Erfahrungen bilden wichtige Quellen für die Entwicklung des Selbstkonzepts (Conzelmann et al., 2011, S. 69). Doch erst in der späten Kindheit sind Schülerinnen und Schüler aufgrund kognitiver Entwicklungsprozesse zunehmend in der Lage sich selbst als Objekt zu betrachten, denn zu diesem Zeitpunkt werden entsprechende Repräsentationen aufgebaut (Harter, 2003). Die Voraussetzungen über das eigene Handeln nachzudenken und diese auf dem Hintergrund individueller Erfahrungen einzuordnen, sind also gegeben und ermöglichen Erkenntnisse über das Selbst (Conzelmann et al., 2011, S. 65). Die Reflexion, also die nachträgliche Analyse des eigenen Verhaltens und Erlebens, stellt damit die Notwendigkeit für Selbsterkenntnisse dar (Herzog, 2006, S. 258). Die schulsportliche Selbstkonzeptförderung kann zur Selbsterkenntnis beitragen, indem zum Nachdenken über Erfahrungen im sportlichen Handeln angeregt wird. Bei einer entsprechenden Inszenierung von Reflexionsprozessen denken demnach Schülerinnen und Schüler in erster Linie über Handlungen oder Leistungen im Sportunterricht nach (reflexive Prädikaten-Selbstzuweisung). Durch gezielte Unterbrechungen des Unterrichts, bei welchen die Lernenden aufgefordert werden über ihre Handlungen nachzudenken sowie die Erfahrungen und Erkenntnisse zu verbalisieren, ermöglichen Lehrerinnen und Lehrer dem Individuum, die Selbstaufmerksamkeit zu erhöhen und damit eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen Person mit dem Ziel der Selbstkonzeptförderung zu entwickeln (Conzelmann et al., 2011, S. 65, 70f.).

Kompetenzerfahrung

Vor allem Fertigkeiten in Bewegung, Spiel und Sport bilden im Schulsport den Referenzrahmen für die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Person. Beim gemeinsamen Sporttreiben werden die individuellen Sport- und Bewegungskompetenzen offen dargelegt, was zu einem Abgleich der Schülerinnen und Schüler in der Klasse bezogen auf die Sportlichkeit führt. Durch den Austausch dieser Einschätzungen sowie durch das unmittelbare Erfahren von erfolgreichen Ausführungen und Handlungen erschliessen die Lernenden die Funktionsweise ihres Körpers bzw. ihrer eigenen Person. Diese Form der Kompetenzerfahrung trägt zum differenzierten Aufbau des Selbstkonzepts bei (Conzelmann et al., 2011, S. 64). Für das physische Selbstkonzept gehen Sonstroem, Harlow & Josephs (1994) in ihrem Prozessmodell von einem indirekten Einfluss von Sport und Bewegung auf die Differenzierung des Selbstkonzepts aus. Nach den Autoren tragen Sport- und Bewegungsaktivitäten im Sinne eines bottom-up-Prozesses zu bereichsspezifischen physischen Selbstwirksamkeits- oder Kompetenzerfahrungen bei, welche wiederum zu spezifischen physischen Selbstwirksamkeitserwartungen führen und ihrerseits das physische Selbstkonzept zu einem wesentlichen Teil speisen. Auch im Bereich der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung

bietet der Sportunterricht Erfahrungsmöglichkeiten, z.B. beim Lösen eines Konfliktes nach einem Foul, um die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu spiegeln. Die soziale Selbstwirksamkeitserwartung, verstanden als das „optimistische Vertrauen in die eigenen sozialen Kompetenzen angesichts schwieriger sozialer Konflikt- und Anforderungssituationen“ (Satow & Schwarzer, 2003, S. 169), kann als eine zentrale Komponente des sozialen Selbstkonzepts betrachtet werden. Für die Gestaltung des schulsportlichen Unterrichts bedeutet dies nun, dass Lehrpersonen einerseits die Wahl einer angemessenen Aufgabenschwierigkeit für Erfolgserlebnisse ermöglichen müssen, andererseits sich der Wichtigkeit von Rückmeldungen zu den gezeigten Sporthandlungen bewusst sind. Dabei ist zu beachten, dass vor allem häufige und möglichst genaue Feedbacks dazu führen, dass die Qualität der Handlung präziser eingeschätzt und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen realistischer werden. So kann durch entsprechende Rückmeldung von Seiten der Sportlehrkraft oder Gleichaltrigen eine Unterstützung des differenzierten Aufbaus des Selbstkonzepts erfolgen (Conzelmann et al., 2011, S. 64-68).

Individualisierte Lernbegleitung

Die unterschiedlichen Bewegungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler führen zu einer beachtlichen (Leistungs-)Heterogenität in der sportmotorischen Kompetenz der Lernenden auf der Primarstufe, was die Förderung der sportlichen Kompetenzentwicklung erschwert und dadurch die Aufwendungen für einen selbstkonzeptfördernden Sportunterricht in der Schule erhöht. Diesem Umstand muss im Schulsport Rechnung getragen und als zentrale Massnahme die individualisierte Lernbegleitung geltend gemacht werden. Dies ist insbesondere bei Beurteilungen zu berücksichtigen, denn je nach dem welcher Fokus gesetzt wird, eignen sich gewisse Bezugsnormen besser als andere. Nach wie vor verwenden Sportlehrerinnen und -lehrer die soziale Bezugsnorm, die bei der Beurteilung der relativen Leistungsfähigkeit durchaus Sinn macht und für die Benotung des Unterrichtsfachs Sport herangezogen werden kann, am häufigsten. Die individuelle Bezugsnorm sollte jedoch ebenso im Schulsport zum Tragen kommen. Diese orientiert sich daran, ob sich die Lernenden innerhalb einer zeitlichen Periode verbessert oder verschlechtert haben. Damit wird der individuelle Lernzuwachs gut sichtbar und die Kinder erfahren ihre Anstrengungen zur erfolgreichen Kompetenzentwicklung als bedeutsam. Für einen selbstkonzeptfördernden Sportunterricht bietet sich daher die individuelle Bezugsnormorientierung an, was insbesondere für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von Bedeutung ist. Hinsichtlich der Vermittlungsebene gehört zu einer individualisierten Lernbegleitung die Verwendung einer individuellen Bezugsnorm beim Erteilen von Feedback (Conzelmann et al., 2011, S. 65-76). Durch Rückmeldungen, welche die intraindividuelle Leistungsentwicklung fokussieren, erreicht man ein integriertes Selbstbewertungssystem, bei dem die Leitfunktion der Selbstbewertung bei der individuellen Bezugsnorm liegt. Zudem können im Unterricht individuell abgestimmte oder sogar von den Lernenden selbstdefinierte Lernziele mit entsprechenden Aufträgen und Lernarrangements berücksichtigt werden. Mithilfe dieser Methoden werden die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts unterstützt (Rheinberg, 1980; Rheinberg & Vollmeyer, 2008).

2.3.3 Implementation

Die Unterrichtswissenschaft als Disziplin der Erziehungswissenschaft hegt für sich den hohen Anspruch auf Praxisrelevanz. Es geht also grundsätzlich um die Gewinnung von Erkenntnissen und Ergebnissen, die für eine Optimierung der pädagogischen Praxis nützlich sein können (Gräsel & Parchmann, 2004). Eine hierfür ausgerichtete Unterrichtsforschung muss aber auch die Implementation, allgemein verstanden als die Umsetzung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse in die gesellschaftliche Praxis (Euler & Sloane, 1998), berücksichtigen. Im Feld der Schule bezieht sich dies auf die Wirksamkeit von Lehr- und Lernmaterialien (Lütgert & Stephan, 1983), wobei im Unterricht bereits dann von Implementation gesprochen werden kann, wenn Lehrerinnen und Lehrer Vorgaben möglichst wie vorgesehen realisieren (Gräsel & Parchmann, 2004). Die Implementationsforschung gewinnt diesbezüglich vor allem aufgrund einer aktuellen Output-Orientierung des Bildungswesens und der dementsprechenden Häufung von Bildungsinnovationen an Bedeutung (Oswald, Valkanover & Conzelmann, 2013). So gibt es auch für den Bereich der Persönlichkeitsförderung von Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Programmen. Hierzu zählen beispielsweise Massnahmen zur Entwicklung eines gesundheitsbezogenen Verhaltens (z.B. Mittag & Jerusalem, 1999), zur Gewaltprävention durch Stärkung sozialer Kompetenzen (z.B. Asshauer & Hanewinkel, 2000) oder zur Förderung der Dimensionen des nicht-akademischen Selbstkonzepts (z.B. Conzelmann et al., 2011). Bei derartigen Programmen, welche die Stärkung von Ressourcen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern thematisieren, werden oftmals von in gesonderten Fortbildungen geschulten Lehrpersonen umgesetzt (Röder & Jerusalem, 2007) verbunden mit der Hoffnung auf eine Eins-zu-eins-Umsetzung der Intervention. Im Rahmen der Implementationsforschung gehört dies zu den *Top-down-Strategien*, bei denen die Innovation von einer externen Instanz, z.B. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, initiiert wird. Diese Experten legen die Ziele und Methoden fest, die in der Praxis umgesetzt werden sollen, sowie die Kriterien für den Erfolg der Implementation. Von einer gelungenen Implementation kann nachfolgend dann gesprochen werden, wenn die Planung im Unterricht möglichst wie vorgesehen realisiert und nur wenige Veränderungen vorgenommen werden (Gräsel & Parchmann, 2004). Es geht dabei also um die Implementationsgenauigkeit. Sie bezieht sich auf vier Komponenten (Dane & Schneider, 1998; Mihalic, 2004):

1. **Adherence** = Einhaltung; gibt damit an, ob das Programm konzeptionell richtig vermittelt wurde
2. **Exposure** = Umfang, z.B. die Häufigkeit der Implementation von Inhalten
3. **Program delivery** = Qualität der Wiedergabe der Interventionsinhalte
4. **Participant responsiveness** = Ausmass, in dem Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich in die Interventionsaktivitäten involvieren

Im Sinne der „fidelity“-Perspektive ist nach Gräsel und Parchmann (2004) eine Eins-zu-eins-Umsetzung aber kaum realisierbar. Abweichungen von den genauen Vorgaben sind somit auch in den meisten Fällen notwendig, da aufgrund von situativen und personalen Voraussetzungen die Massnahmen an diese spezifischen Gegebenheiten der Schule bzw. der Klasse anzupassen sind (McGrew, Bond, Dietzen & Salyers, 1994). Dusenbury, Brannigan, Falco und Hansen (2003) gehen sogar davon aus, dass durch die Möglichkeit der

Programmmodifikation entsprechend den individuellen Bedürfnissen die Wahrscheinlichkeit einer zielgerichteten Umsetzung erhöht wird. Dennoch bleibt die zentrale Frage der Implementationsforschung unter dieser Perspektive bestehen, nämlich „wie hoch die Übereinstimmung zwischen der extern geplanten und der umgesetzten Innovation ist“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 199).

Trotz der bedeutenden Rolle der Implementation zur Erzielung von Programmwirkungen wird im Rahmen von Evaluationen, welche sich der Persönlichkeitsförderung widmen, die Vermittlung der Massnahmen durch Lehrkräfte häufig als gegeben vorausgesetzt (Röder & Jerusalem, 2007). Somit besteht nach wie vor ein Mangel an Angaben zur Implementation von Programmen (Gräsel & Parchmann, 2004). Gerade bei Interventionsstudien, welche sich bspw. der Selbstkonzeptentwicklung annehmen, werden Aspekte der Programmumsetzung oder Implementation selten ausgewiesen. Die tatsächlichen Wirkungen eines Interventionsprogramms lassen sich jedoch ohne Kenntnisse betreffend Dosierung, Quantität und Qualität (Dane & Schneider, 1998) kaum erklären (Oswald et al., 2013). Des Weiteren können die Hindernisse bei der Umsetzung von Interventionsinhalten im Unterricht, die als mögliche Gründe für eine unzureichende Wirksamkeit von Massnahmen zu berücksichtigen sind, mannigfaltig sein. Darunter fallen vor allem fehlende Kompetenzen oder Motivation auf Seite der Lehrerinnen und Lehrer aufgrund einer schlechten Fortbildung, mangelhafte Unterstützung und Begleitung über die Einführungsphase eines Projekts hinaus oder einfach Zeitprobleme (Gräsel & Parchmann, 2004; Röder & Jerusalem, 2007). In Abhängigkeit von solchen hinderlichen und förderlichen Bedingungen, wie die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung bei der Umsetzung eines Programms im Kollegium (z.B. Baldwin & Ford, 1988; Colquitt, LePine & Noe, 2000), kann der Implementationsgrad von Interventionsmassnahmen natürlich stark variieren (Scheirer, Shediak & Cassady, 1995). Dies ist durchaus bekannt, aber trotzdem wird der Implementationsgrad in pädagogischen Interventionsstudien nur selten erfasst (Drössler et al., 2007) und zu den Programmwirkungen in Beziehung gesetzt (Dane & Schneider, 1998). Deshalb fordert McGraw et al. (2000), dass Daten zur Implementation im Rahmen der Evaluation von Programmen unbedingt berücksichtigt werden. „Denn erst dadurch wird es überhaupt möglich, Aussagen über die Wirksamkeit und den Erfolg einer Massnahme machen zu können“ (Röder & Jerusalem, 2007, S. 31).

Der Implementationskontrolle wird demgemäß zu wenig Beachtung geschenkt oder in gewisser Weise liegt sogar ein allgemeines Desinteresse vor „die Wirksamkeit neuer pädagogischen Programme empirisch zu analysieren und zu kontrollieren“ (Böttcher, 2002, S. 206). Brohm (2006) sieht als Grund hierfür unter anderem die Schwierigkeit operationalisierbare Kriterien für komplexe Konstrukte wie „gutes Lehrerhandeln“ zu finden. So braucht es für die Erklärung von Programmeffekten neben Informationen zur Quantität – Umfang und Häufigkeit – der Implementation auch Qualitätsindikatoren, welche sich auf die Güte der Umsetzung beziehen (Röder & Jerusalem, 2007). Dabei verweisen Untersuchungen in der Schule darauf, dass im Hinblick auf die Validität Qualitätsindikatoren, die über Beobachtungen im Unterricht erfasst wurden, den Kennwerten der Implementationsquantität, ermittelt durch Selbstberichte der Lehrpersonen, überlegen waren (Resnicow et al., 1998). Die Implementationskontrolle sollte folglich bei Programmen, welche auf die Verbesserung von (Lern-)Prozessen und Fertigkeiten der Lernenden abzielen, nicht nur aus einer Evaluation der Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer bestehen (Zedler, Fischler, Kirch-

ner & Schröder, 2004), sondern ebenso schülerinnen- und schülerperzipierte Effekte berücksichtigen (Gräsel, Parchmann, Puhl, Baer, Frey & Demuth, 2004). Nach Röder und Jerusalem (2007) ist letztere Form der evaluativen Qualitätskontrolle deshalb von Bedeutung, weil die subjektive Einschätzung der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt wird. Im Zentrum steht somit das, was bei den Lernenden durch die Intervention angekommen ist. Insgesamt gilt es also sowohl quantitative als auch qualitative Indikatoren zu erfassen, um Informationen zur tatsächlichen Umsetzung von Massnahmen im Unterricht für die Beurteilung der Wirksamkeit von schulischen Interventionsprogrammen einzuholen. Oswald et al. (2013) halten zusammenfassend fest, „dass die Berücksichtigung der Implementation bei der Erklärung von Ergebnissen von Interventionsstudien im (Sport-)Unterricht entscheidend ist“ (S. 269).

Mit Blick auf Unterrichtsforschungen mittels Top-down-Strategien kann resümiert werden, „wie mühsam die Prozesse der Veränderung des Lehrens und Lernens in der Schule sind und wie ‘störanfällig’ die Verbreitung von Innovationen in der Praxis ist“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 204). Es zeigt sich als unrealistisch den Unterricht lediglich durch die Zurverfügungstellung neuer Materialien für Lehrpersonen zu verändern, verbunden mit der Hoffnung, dass sie wie geplant implementiert werden. Implementationsstudien weisen auf gewissen Faktoren hin, welche die Chance einer dauerhaften Umsetzung zumindest zu steigern vermögen. Hierbei ist eine Verbreitung umso wahrscheinlicher, je bedeutsamer und nützlicher die Innovation von den betreffenden Lehrerinnen und Lehrer wahrgenommen wird und je näher sich der Interventionsinhalt an den Bedürfnissen der Praxis orientiert. Die Innovation sollte auch im richtigen Ausmass an den Praxisgegenstand anknüpfen. Zwar müssen merkliche Erneuerungen beinhalten sein, aber dürfen dennoch mit den Handlungsrouitinen und den bestehenden Unterrichtspraktiken nicht völlig brechen. Trotz eines praxisnahen Programms, das initiiert wird, müssen die beteiligten Lehrkräfte die Möglichkeit haben die Vorgaben an ihre spezifischen Bedingungen des schulischen Umfeldes und der Klasse anzupassen. Als weiterer wichtiger Aspekt werden die Professionalisierungsmassnahmen genannt. Diese berücksichtigen neben den für die Umsetzung erforderlichen Kompetenzen auch Einstellungen, Überzeugungen und subjektive Theorien der Lehrerinnen und Lehrer. Fortbildung und Begleitung gehören infolgedessen zu den flankierenden Massnahmen, um die Veränderung bzw. Implementation der Innovation langfristig zu unterstützen (Gräsel & Parchmann, 2004).

2.4 Bewertung des Forschungsstandes und Konsequenzen für das weitere Vorgehen

Obschon sich also einige Studien dem sportpädagogischen Thema der Sozialerziehung im schulischen Kontext widmen, fällt auf, dass diverse Parameter wie die Interventionsdauer, die Art der eingesetzten sozialerzieherischen Massnahmen, die Erhebungsinstrumente und damit auch der untersuchte Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung stark differenzieren. Hierdurch wird gemäss Bähr (2008) der Vergleich zwischen den einzelnen sozialerzieherischen Ansätzen bzw. den Erkenntnissen der zitierten Längsschnittstudien, welche Hinweise auf Wirkungszusammenhänge geben könnten, erheblich erschwert oder ketzerisch formuliert sogar hinfällig. Hinzu kommt die Tatsache, dass praktisch die Hälfte dieser Untersuchungen mit Stichproben von nur einer oder zwei Klassen doch eher explorativen Charakter haben und kaum eine Studie eine Implementationskontrolle vornimmt, um beispielsweise die Notwendigkeit von Schulungs- und Begleitungsmassnahmen während einer Intervention zu überprüfen. Alle bislang vorliegenden Ergebnisse zu sportpädagogischen Forschungsbemühungen mit Blick auf den Schulsport als Feld der Sozialerziehung legen folglich nahe weitere interventionsorientierte Untersuchungen anzustreben, welche die Wirkungen eines geeigneten Sportunterrichts auf das soziale Selbstkonzept betrachten und somit anschlussfähig an den theoriebezogenen sportpsychologischen Diskurs sind. Zudem ergeben sich aus dem aktuellen Forschungsstand und den referierten theoretischen Grundlagen Implikationen für die eigene, empirisch angelegte Studie zur Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport (u.a. Bähr, 2008; Conzelmann et al., 2011; Gräsel & Parchmann, 2004; Schmidt & Conzelmann, 2011):

- Hinsichtlich des schulsportlichen Settings ist zu klären, welche Persönlichkeitsmerkmale und somit welche Facetten des sozialen Selbstkonzepts beeinflusst werden sollen, wobei die Eigenschaften für eine kurz- bis mittelfristige Veränderung eine ausreichend hohe Plastizität aufweisen müssen. Zudem empfiehlt es sich neben dem Potenzial der Kinder ebenso deren Performanz – die sozialen Verhaltensweisen – zu erfassen.
- Es gilt diejenigen sportunterrichtlichen Aktivitäten auszuwählen, welche aufgrund ihrer psychischen Anforderungen die angesteuerten Selbstkonzeptfacetten auch tatsächlich positiv zu beeinflussen vermögen. Dabei ist ebenfalls auf die Integration der didaktisch-methodischen Prinzipien bei der Ausgestaltung des Unterrichts zu achten. Im Bereich der Sozialerziehung eines selbstkonzeptfördernden Schulsports bietet sich insbesondere die reflexive Vermittlung an.
- Empirische Untersuchungen benötigen ein adäquates Design. Zur Aufdeckung der sozialerzieherischen Wirkungen des Sportunterrichts empfiehlt sich eine quasi-experimentelle Interventionsstudie mit Kontrollgruppenanordnung direkt im Feld. Diese sollte sich zudem durch eine A-priori-Hypothesen-Formulierung und ein theoriegeleitet konzipiertes Interventionsprogramm auszeichnen. Des Weiteren sollten Untersuchungen angestrebt werden, die zwar ein längeres Treatment als die bis dato auf den gleichen Grundsätzen entworfenen Studien umfassen, hingegen eine analoge Altersspezifik erforschen.

- Ein und derselbe auf eine bestimmte Art und Weise inszenierter Schulsport hat kaum die genau gleiche Wirkungsweise auf alle Schülerinnen und Schüler. Gemäss dieser Annahme ist neben einer allgemeinspsychologischen immer auch eine differenzielle Perspektive angeraten, weshalb zur Kontrolle weiterer Einflussgrössen Faktoren, wie der sozioökonomische Status oder die kulturelle Herkunft der Kinder, berücksichtigt werden müssen.
- Bei der sozialerzieherischen Förderung im Sportunterricht ist eine entsprechende Umsetzung massgebend. Die zentrale Bedeutung der Vermittlung für die Effektivität der Fördermassnahmen impliziert eine Fokussierung auf Lern- und Entwicklungsprozesse seitens der Lehrpersonen. Um dadurch Erkenntnisse über die Wichtigkeit von Schulungs- und Begleitungsmassnahmen generieren zu können, ist einerseits ein differenziertes Vorgehen bei der Gruppenanordnung der Stichprobe vorzunehmen, andererseits sollte bei der Evaluation von Interventionsstudien die Kontrolle der Implementation ein integrativer Bestandteil sein.
- Die empirische Untersuchung der Wirkungsweise von (sozial-)erzieherischen Massnahmen ist äusserst anspruchsvoll. Forschungsmethodisch greifen Erhebungen zum sozialen Selbstkonzept, die sich lediglich auf Selbstaussagen berufen, zu kurz und decken letztendlich nur einen Teilbereich des Phänomens ab. Daher ist die Hinzunahme der Aussensicht angeraten, was insbesondere auch die Erfassung der Veridikalität ermöglicht. So richtet sich die Erhebung nicht ausschliesslich auf die Erhöhung des Selbstkonzepts, sondern es kann eine differenziertere Betrachtung der Funktionalitätsfrage erfolgen.

3 Theoretisches Rahmenkonzept der EsKS-Studie

Basierend auf der Analyse des Forschungsstandes zur Frage der Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport (vgl. Kapitel 2) und auf den referierten theoretischen Grundlagen muss in theoretischer und methodischer Hinsicht für die EsKS-Studie ein Rahmenkonzept definiert werden, das einen spezifisch auf den Gegenstandsbereich zugeschnittenen theoretischen Ansatz sowie eine angemessene methodische Vorgehensweise berücksichtigt. Bevor es im Kapitel 4 um die Methodik der vorliegenden Arbeit geht, wird in diesem Kapitel ein abgeleiteter Ansatz entwickelt, der das theoretische Rahmenkonzept für die empirische Untersuchung bietet. Referiert werden die zu erhebenden Persönlichkeitsmerkmale (Kapitel 3.1), die Realitätsangemessenheit der Selbstwahrnehmung (Kapitel 3.2), das spezifische Interventionsprogramm (Kapitel 3.3) und die Durchführung der Evaluation (Kapitel 3.4). Darauf aufbauend sollen zum Abschluss theoriegeleitet forschungsrelevante wissenschaftliche Hypothesen generiert werden (Kapitel 3.5).

3.1 Persönlichkeitsmerkmale

Bei der Auswahl von Persönlichkeitsmerkmalen für sozialerzieherische Fördermassnahmen müssen Aspekte beachtet werden, die einerseits eine ausreichend hohe Plastizität aufweisen, andererseits sich sinnvoll mit den sportlichen Aktivitäten des Sportunterrichts verbinden lassen, mit dem Ziel das motorische Lernen und die sozialen Lernprozesse im Schulsport miteinander zu verschränken (Bähr, 2008; Pühse, 2004). Auf der Grundlage der Ausführungen im Kapitel 2.1, in welchem unter anderem soziale Kognitionen und handlungsstrukturierende Fähigkeiten als wichtige soziale Kompetenzen dargestellt wurden, sollen für den schulsportlichen Kontext, bei dem Fähigkeiten mit prosozialem Charakter gegenüber puritanischen Tugenden eine höhere Bedeutung haben, folgende fünf Facetten des sozialen Selbstkonzeptes betrachtet werden: Perspektivenübernahmefähigkeit, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, soziale Selbstwirksamkeitserwartung und soziale Akzeptanz.

Perspektivenübernahmefähigkeit

Grundlegend für soziale Kompetenzen ist die Übernahme von Perspektiven (z.B. Becker, 2008; Drössler et al., 2007), denn für gelingende soziale Interaktionen bedarf es der Fähigkeit das Verhalten aus der Perspektive anderer zu betrachten, um daraus Rückschlüsse auf das eigene Handeln ziehen zu können (Herrmann, 2012, S. 88). Unter der Perspektivenübernahmefähigkeit versteht man also, dass psychische Prozesse des Denkens, Fühlens und Wollens bei anderen Personen verstanden und deren Situationsgebundenheit erkannt wird (Silbereisen & Ahnert, 2002). Diesbezüglich spricht man auch von der konzeptuellen Perspektivenübernahme, die das Verständnis für die Gesamtsituation einer anderen Person bezeichnet (Steins & Wicklund, 1993) und über die physikalischen und beobachtbaren Eigenschaften des Geschehens hinausgeht. Als Basismechanismus sozialer Interak-

tionen ist dabei zentral, dass individuelle Unterschiede zwischen Perspektiven, die möglicherweise mit der eigenen Person in Konflikt stehen, erkannt werden (Pühse, 2004). Die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme wird in einer Stufenabfolge entwickelt und entscheidend durch die Beziehungen mit anderen gefördert (Keller, 1996), wobei sie mit steigendem Alter an Komplexität und Differenziertheit zunimmt. Nach Selman (1984) kann die Entwicklung der Perspektivenübernahme durch fünf Niveaus, die aufeinander aufgebaut und an ungefähre Altersstufen gebunden sind, unterteilt werden. Ein Kind erkennt auf dem Niveau 0 (undifferenzierte und egozentrische Perspektivenübernahme: ca. 3-8 Jahre), dass zwar andere Perspektiven existieren, es kann aber noch nicht eine andere Interpretation dieser akzeptieren. Auf dem Niveau 1 (differenzierte und subjektive Perspektivenübernahme: ca. 5-9 Jahre) beschäftigen sich die Kinder mit inneren Vorgängen und zusätzlich entsteht die Erkenntnis, dass die Interpretation von Handlungen auf der Grundlage von Überlegungen über Gründe und Motive individuell sein kann. Auf dem nächsten Niveau (selbstreflexive/zweite Person- und reziproke Perspektivenübernahme: ca. 7-12 Jahre) ist das Individuum in der Lage, die eigenen Gedanken und Gefühle aus der Sicht einer anderen Person zu reflektieren. Ebenso entsteht das Bewusstsein, dass das Verhalten nicht immer mit den gedanklichen Vorgängen übereinstimmt. Ein Kind im Alter zwischen 10 und 15 Jahren kann auf dem Niveau 3 (dritte Person- und gegenseitige Perspektivenübernahme) mehrere Perspektiven gleichzeitig repräsentieren. Die Entwicklung auf dem vierten und zugleich höchsten Niveau (tiefenpsychologische und gesellschaftlich-symbolische Perspektivenübernahme: ca. ab 12 Jahren) ist durch einen langsamen Fortschritt gekennzeichnet, wobei Kinder bzw. Jugendliche zunehmend erkennen, dass Individuen Perspektiven aufgrund mehrerer und sehr verschiedener Informationsquellen teilen können.

Die Entwicklung der Perspektivenübernahmefähigkeit wird neben den an Piaget, Kohlberg und Selman orientierten strukturalistisch-konstruktivistischen Positionen sowie Theorien der Informationsverarbeitung, insbesondere durch Theorien der Personenwahrnehmung, Attributionstheorien und symbolisch-interaktionistische Theorien, beeinflusst (Silbereisen & Ahnert, 2002). „Allerdings existieren nur wenige pädagogische Ansätze zur schulischen Förderung sozialer Kognitionen. ... Lediglich strukturalistische Positionen der Piaget-Tradition und informationstheoretische Positionen (Theorien der sozialen Informationsverarbeitung) hatten Einfluss auf die pädagogischen Bemühungen“ (Becker, 2008, S. 151f.). Trotzdem stellt die Perspektivenübernahmefähigkeit als notwendige kognitive Grundlage für soziale Anpassungen, Empathie und Altruismus (Steins & Wicklund, 1993) einen zentralen Baustein für soziales Lernen dar und kann durch inszenierte Gelegenheiten für eine gezielte Sozialerziehung nutzbar gemacht werden. Für den Sportunterricht kommt diesbezüglich dem Bereich der Sportspiele eine besondere Bedeutung zu. Roth (1994) hält hierzu fest, dass im Sportspiel systematisch zwischen verschiedenen Perspektiven und Rollen gewechselt werden muss. So gilt es verschiedene Positionen einzunehmen und unterschiedliche Rollen wie die des Angreifers, des Verteidigers, des Schiedsrichters oder sogar des Coachs auszuüben. Die Perspektivenübernahmefähigkeit zeigt sich aber auch im Umgang mit Regeln. Sie müssen eingehalten, kontrolliert und gegebenenfalls weiterentwickelt werden. Bezogen auf beispielsweise die Entwicklungsniveaus zwei und drei der Perspektivenübernahme (Selman, 1984) nimmt zwischen sieben und zwölf Jahren insbesondere das Regelverständnis zu und der soziale sowie kooperative Moment im Spielverhalten gewinnt an Bedeutung, was von grundlegender Bedeutung für die Durchführung von Teamspielen ist. Des Weiteren werden auf dem dritten Niveau Spielregeln nicht

mehr als absolut begriffen, sondern können durch soziale Abmachungen verändert werden. Durch eine distanzierte Betrachtungsweise können Situationen (z.B. Regelverstöße) frei von Eigeninteresse betrachtet und beurteilt werden (Roth, 1994). Allerdings kann eine gezielte Förderung der Perspektivenübernahme im Sinne von sozialerzieherischen Lernprozessen nur dann stattfinden, wenn den gegenwartsbezogenen Sporthandlungen eine angeleitete Reflexion folgt (Bähr, 2009; Funke-Wienecke, 1997; Pühse, 2001).

Kooperations- und Konfliktfähigkeit

Die Fähigkeit zur Kooperation als förderwürdiges Ziel taucht nicht nur in den Lehrplänen auf, sondern wird auch als pädagogisch besonders wichtig erachtet, wenn es um die Entwicklung sozialer Kompetenzen geht (Drössler et al., 2007; Hermann, 2009; Perren, Groeben, Stadelmann & Klitzing, 2008). Becker (2008) sieht in der Kooperationsfähigkeit, welche die Verwirklichung gemeinsamer Ziele ermöglicht, sogar eine zentrale Facette der sozialen Kompetenzen. Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett und Weissberg (2000) verstehen unter diesem Begriff die Fähigkeit sich mit anderen abzuwechseln und zu teilen. Eine differenziertere Definition schlägt Argyle (1991) vor, wonach Kooperation als „acting together, in a coordinated way at work, leisure, or in social relationships, in the pursuit of shared goals, the enjoyment of the joint activity, or simply furthering the relationship“ (S. 4). Dementsprechend müssen kooperationsfähige Menschen über unterschiedliche Verhaltensweisen verfügen, wie beispielsweise eigene Interessen zugunsten eines übergeordneten Gruppenzieles zurückstellen und sich der Gruppe unterordnen, Kritik akzeptieren und konstruktiv verarbeiten, schwächere Gruppenmitglieder einbinden und eigene Überlegenheit nicht ausnutzen (Carron, Hausenblas & Eys, 2005; Didi, Fay, Kloft & Vogt, 1993). Für den Schulsport hält Sygusch (2007, S. 82), der die Kooperationsfähigkeit als am häufigsten genannte soziale Kompetenz zum Ausgangspunkt seiner Untersuchung wählt, als Begriffsbestimmung fest, dass sie im Sport diejenige Kompetenz beschreibt, um an zielgerichteten Interaktionen in allen sportlichen Anforderungssituationen aktiv teilzuhaben. Für die Förderung der Kooperationsfähigkeit sind vor allem Kooperationserfahrungen bedeutsam und somit sollten wiederum Situationen mit Kooperationsproblemen geschaffen werden. Im Sinne des kooperativen Lernens machen Schülerinnen und Schüler Kooperationserfahrungen im Rahmen eigenständiger Problemlösungen. Diese Lernform, bei welcher Aufgabenstellungen kooperativ und eigenverantwortlich bearbeitet werden, setzt Arbeitsteilung voraus. Lernende erfüllen also unterschiedliche Aufgaben und können dadurch die gestellte Aufgabe lösen, womit sie die grundlegende Erfahrung machen, dass man einander braucht, um Erfolg zu haben, und dass jeder einen Beitrag zur Lösung des Problems leisten muss. Ein zusätzlich wichtiger Bestandteil bildet die nachträgliche Reflexion des kooperativen Lernens (Becker, 2008). Für die Inszenierung bspw. des Sportspielunterrichts beinhaltet dies unterschiedliche Akzentuierungen. Es kann von der gemeinsamen Entwicklung einer Spielform, über kooperative Aufgaben mit und ohne Ball, bis hin zur gemeinsamen Planung und Durchführung eines Turniers oder Spielevents gehen.

Das Persönlichkeitsmerkmal der Kooperations- und Konfliktfähigkeit umfasst bezüglich letzterem einen zweiten Aspekt. Dieser bezeichnet die Fähigkeit, bei konfligierenden Interpretationen, Zielen, Motiven und Handlungsplänen einvernehmliche Lösungen zu finden, ohne jedoch Konflikte zu unterdrücken. Diese Fähigkeit macht demzufolge einen konstruk-

tiven Umgang mit sozialen Konflikten möglich (Becker, 2008, S. 110). Geht es um die Förderung der Konfliktfähigkeit, steht für Becker (ebd., S. 163-168) der konstruktive Umgang mit sozialen Konflikten im Zentrum, denn viele Auseinandersetzungen verlangen eine Verständigung über die konfligierenden individuellen Interessen und eine Lösung der Kontroverse. Dabei ist es besonders bedeutsam, dass Schülerinnen und Schüler lernen soziale Konflikte selber zu lösen, d.h. ohne Hilfe durch die Lehrperson, oder auch bei Problemen zwischen anderen Lernenden friedensstiftend zu wirken. Bei der Streitschlichtung bzw. Mediation sind demnach inhaltliche Aspekte des sozialen Konfliktes vorrangig und finden ihren theoretischen Hintergrund vor allem im Bereich des sozialen Lernens. Dieser Form liegt die Annahme zu Grunde, dass die Konfliktparteien am besten wissen, wie die Regelung eines Konflikts aussehen soll, und dass selber ausgehandelte Lösungen eher akzeptiert und eingehalten werden als z.B. von der Lehrkraft aufoktroyierte. Dadurch soll mit der Zeit eine Veränderung der Konfliktfähigkeit und gleichermassen Konfliktkultur erzielt werden. Diese Massnahmen zur Lösung von sozialen Konflikten haben sich dahingehend wirksam erwiesen, dass die Anzahl der Konflikte reduziert wurde und Formen von antisozialem Verhalten in der Schule abgenommen haben (Behn et al., 2006; Schubarth, 2000). Zudem können auch strukturelle Veränderungen bewirkt werden, indem durch die Übernahme der unterschiedlichen Standpunkte zur Entwicklung der Perspektivenübernahmefähigkeit beigetragen wird.

Soziale Selbstwirksamkeitserwartung

Die soziale Selbstwirksamkeitserwartung hat sich empirisch als ein Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten im Kindes- und Jugendalter erwiesen und wird somit als dessen zentrale Voraussetzung verstanden (Connolly, 1989; Jerusalem & Klein-Hessling, 2002a; Leppin, 1999). Jerusalem und Klein-Hessling (2002a) definieren diese Kompetenz als die „Überzeugung, soziale Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen durch eigenes Handeln bewältigen zu können“ (S. 165). Das Konzept der Selbstwirksamkeit beruht auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1979), der auf das Bemühen des Menschen aufmerksam macht die Wirksamkeit des eigenen Handelns zu erfahren. Bandura (1997) führt des Weiteren aus, dass sich sozial selbstwirksame Menschen anspruchsvolle soziale Ziele setzen und über eine hohe Flexibilität im Einsatz von Strategien in sozialen Situationen verfügen, welche sie angemessen einsetzen können. Individuen mit hoher sozialer Selbstwirksamkeit stellen sich also schwierigen sozialen Anforderungen und bewerten dabei erfolgreiches Verhalten als Beleg für die eigene Kompetenz, was sie hinsichtlich der Bewältigung zukünftiger sozialer Anforderungen wiederum zuversichtlich macht (Drössler et al., 2007). Durch diese reziproke Wirkungsweise stützen und verstärken sich soziale Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenzen gegenseitig. Infolgedessen führen Zweifel an den eigenen sozialen Fähigkeiten nicht zu kompetentem Sozialverhalten, sondern viel mehr zur Vermeidung von sozialen Situationen und zu einem unsicheren Umgang mit sozialen Anforderungen (Jerusalem & Klein-Hessling, 2002a). Aus diesen Gründen sieht Leppin (1999) in der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung eine wesentliche motivationale Grundlage für sozial kompetentes Verhalten. Obschon der sozialen Selbstwirksamkeit in diversen psychologischen Disziplinen eine bedeutsame Rolle beigemessen wird (z.B. Drössler et al., 2007; Petermann & Petermann, 2008; Satow & Schwarzer, 2003), findet sie in der Sportpsychologie und -pädagogik bislang nur wenig Beachtung. Aus diesen Gründen

sollten Schülerinnen und Schüler durch eine entsprechende Inszenierung eines Interventionsprogramms vermehrt Gelegenheiten zu sozialen Selbstwirksamkeitserfahrungen erhalten. So sehen Drössler et al. (2007) die Stärkung der sozialen Selbstwirksamkeit als eine mögliche Strategie zur Förderung von sozial kompetentem Verhalten. Die soziale Selbstwirksamkeitserwartung als Bestandteil der sozialen Kompetenzen entspricht also dem Mischmodell von Kanning (2002), welches zwischen Potenzial und Performanz unterscheidet (vgl. Kapitel 2.1.1).

Soziale Akzeptanz

Nach Kanning (2002, 2003) finden Handlungen immer in einem sozialen, evaluativen und temporalen Bezugsrahmen statt, der wiederum die kontextabhängige Akzeptanz des Verhaltens beeinflusst (vgl. Kapitel 2.1.1). Somit kann die soziale Akzeptanz nicht als eigentliche soziale Kompetenz gelten. Dennoch ist sie von zentraler Bedeutung für sozial kompetentes Verhalten und ein wesentliches Merkmal der öffentlichen Institution Schule, denn das Klassenklima spielt für die Entwicklung sozialer Kompetenzen eine wichtige Rolle (Drössler et al., 2007). Diese Bedeutsamkeit in Bezug auf das kognitiv-emotionale Erleben und Verhalten der Schülerinnen und Schüler konnte in diversen Untersuchungen verdeutlicht werden (z.B. Fraser & Walberg, 1991; Jerusalem & Schwarzer, 1991). Beispielsweise konnten Satow und Schwarzer (2003) nachweisen, dass ein günstiges Klassenklima die Entwicklung sozialer Selbstwirksamkeit zu beeinflussen vermag, was wiederum bedeutsam für den Aufbau und Stabilisierung sozialer Kompetenzen ist. Drössler et al. (2007) resümieren, dass ein günstiges Klassenklima, welches sich unter anderem durch eine hohe Hilfsbereitschaft bei Problemen anderer Kinder auszeichnet, sowohl ein Motor für die Entwicklung sozialer Kompetenzen sein kann als auch selbst durch die sozialen Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird. „So tragen etwa Perspektivenübernahme und prosoziales Verhalten zur Besserung der sozialen Atmosphäre in der Klasse bei“ (ebd., S. 159). Um sich über die soziale Akzeptanz des eigenen Verhaltens zu vergewissern, muss diesbezüglich auch ein Austausch von sozialen Handlungen erfolgen. Zwar kann die nonverbale Kommunikation auch in gewisser Weise Aufschluss darüber geben, ob ein gezeigtes Verhalten von den Mitschülerinnen und Mitschülern im jeweiligen Kontext akzeptiert wird, jedoch ist schliesslich nur durch reflexive Gespräche eine Bestimmung der sozialen Akzeptanz möglich. Dies bedeutet wiederum, dass Möglichkeiten hierfür gegeben werden müssen, damit eine Überprüfung der Realitätsangemessenheit der Selbstwahrnehmung eigener Kompetenzen und Verhaltensweisen überhaupt vollzogen werden kann (vgl. Kapitel 2.3.2.5).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die ausgewählten sozialen Kompetenzen anhand einer Mischform (Berndt & Burgy, 1996) operationalisiert sind, indem sowohl die soziale Akzeptanz durch die wesentliche Bezugsgruppe der schulischen Interaktion als auch die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit diesen für die Untersuchung geltend gemacht wird (Hascher & Neuenschwander, 2011). Da im Sinne aktueller Forschungsbemühungen der Persönlichkeitsentwicklung das Selbstkonzept – in der vorliegende Arbeit das soziale Selbstkonzept – bei der Erfassung von Merkmalen der Persönlichkeit dient (vgl. Kapitel 2.3.2), wird in der Folge mit Ausnahme der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung

jeweils vom Selbstkonzept der entsprechenden Facette, verstanden als Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Kompetenzen, gesprochen. Mit diesen fünf sozialen Selbstkonzeptdimensionen wird zudem auf den unteren Ebenen des multidimensionalen und hierarchisch gegliederten Selbstkonzeptkonstrukts angesetzt, die im Gegensatz zum generellen Selbstkonzept eher für Veränderungen offen sind und somit für die Zielperspektive der positiven Beeinflussung des Selbstkonzepts durch eine Intervention Sinn machen (Conzelmann et al., 2011, S. 57). Diese bottom-up-Vorgehensweise wird durch empirische Studien belegt (O'Marsh, Marsh, Craven & Debus, 2006). Ferner entspricht die Auswahl der Facetten des sozialen Selbstkonzepts in gewisser Weise der Definitionen von Kanning (2002), der soziale Kompetenzen und sozial kompetentes Verhalten unterscheidet, wonach es allerdings angebracht ist die Verhaltensebene hinzuzuziehen. So gilt es neben den fünf Aspekten ebenso das prosoziale als auch antisoziale Verhalten zu erheben.

3.2 Veridikalität

In der Kompetenzdiagnostik haben sich Fragebogen zur Selbsteinschätzung durchgesetzt. Solche Selbstaussagen sind zwar ressourcensparender und lassen sich gut einsetzen, sie messen jedoch häufig nicht die tatsächliche Kompetenz, sondern vielmehr ein positiv oder negativ gefärbtes Selbstbild (Brohm, 2009). Gleiches gilt für Untersuchungen von einzelnen Facetten des sozialen Selbstkonzepts im Sinne des komplexen Konstrukts sozialer Kompetenzen, denn nur durch den Vergleich der Selbsteinschätzung mit mindestens einer weiteren Perspektive lässt sich der Grad der realitätsangemessenen Eigenwahrnehmung eigener Fähigkeiten und Leistungen – die Veridikalität – erfassen. Im schulsportlichen Setting hat sich dabei die realistische Einschätzung bis massvolle Überschätzung als funktionalste Ausprägung des Selbstkonzepts erwiesen (vgl. Kapitel 2.3.2.4), da eine Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten durch die damit verbundene unproduktive Persistenz (McFarlin, Baumeister & Blascovich, 1984) oder die inadäquate Aufgabenwahl (Harter, 1998) leistungsbezogenes Verhalten hemmt. Dagegen geht eine starke Überschätzung oft mit hohen Narzissmuswerten einher (Bushman & Baumeister, 1998), was besonders in sozialen Interaktionen dysfunktional sein kann. Als sportpädagogische Zielperspektive einer unterrichtlichen Interventionsstudie zeigt sich demnach, dass Überschätzer auf ein realistisches Niveau gedrosselt und das soziale Selbstkonzept der Unterschätzer erhöht werden sollte. Für die Erfassung der Veridikalität wird bei der EsKS-Studie neben der Selbsteinschätzung des sozialen Selbstkonzepts diesen Ausführungen folgend ebenso die Aussen-sicht berücksichtigt. Im Sinne des Multi-Informanten-Ansatzes, welcher zusätzlich zur Validität der Untersuchung beiträgt (Perren & Malti, 2008), werden als weitere Perspektiven die Einschätzungen der Sportlehrpersonen sowie der Mitschülerinnen und -schüler betreffend der einzelnen Facetten des sozialen Selbstkonzepts und des Sozialverhaltens miterhoben, um daraus den Wert der Fremdeinschätzung zu errechnen.

3.3 Spezifisches Interventionsprogramm

Dem Sportunterricht wird das Potenzial attestiert soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern (z.B. Fries, Baumberger & Egloff, 2008; Prohl & Krick, 2006). Beim Einsatz schulischer Fördermassnahmen in Bezug auf dieses Persönlichkeitsmerkmal sollten Programme an bereits entwickelte praktische Konzepte anknüpfen und gleichermaßen theoretisch fundiert sein, damit eine wissenschaftliche Evaluation des Ansatzes möglich ist (Becker, 2008, S. 150). Dabei stellt die Programmspezifität bei einer Selbstkonzeptintervention eine wichtige Gelingensbedingung dar, denn je stärker die gewählten Inhalte den anzusteuernenden Facetten des sozialen Selbstkonzepts entsprechen, desto wahrscheinlicher ist eine Veränderung derselben. Um Ziele der sozialen Selbstkonzeptförderung zu verfolgen, sind zwei besondere Eigenschaften des Schulsports zu nutzen: (a) beim Sportunterricht als Bewegungsfach schlechthin spielen körperliche und motorische Aspekte eine wichtige Rolle, (b) der Sportunterricht weist eine von anderen Fächern abweichende Organisationsstruktur auf, die sich durch eine hohe situative Variabilität und vielfältige Erlebnisqualitäten auszeichnet sowie Sozialität als geradezu natürliche Bedingung vorfindet. Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht schliesst demnach ein motorisches Lernen nicht aus (Conzelmann et al., 2011, S. 81). Im Gegenteil eine systematische Förderung des sozialen Selbstkonzepts durch Schulsport muss an denjenigen Dimensionen ansetzen, die zur Bewältigung sportsspezifischer Anforderungen von Bedeutung sind (Herrmann, 2009). So sind Bewegungsaktivitäten vielmehr ein tragendes Element selbstkonzeptfördernden Schulsports, da sie in besonderem Masse Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerfahrungen ermöglichen (Conzelmann et al., 2011, S. 81). Hierbei sieht Roth (1994) für die sozialerzieherische Entwicklung gerade die Bewegungs- und Sportspiele als geeignetes Themenfeld (vgl. Kapitel 2.1.3). Conzelmann et al. (2011) fügen ergänzend hinzu: „Spielen stellt ein ideales Lernfeld zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts dar, weil Spielen emotionale Betroffenheit schafft und vielfältige, spielübergreifende Kompetenzen fördert“ (S. 86).

Das Interventionsprogramm hatte somit grundsätzlich zum Ziel einerseits das soziale Selbstkonzept positiv zu beeinflussen und andererseits in Verbindung damit die sportlichen Kompetenzen im Bereich der Bewegungs- und Sportspiele zu verbessern. Bei der Kombination von sozialer Selbstkonzeptförderung und der spielerischen Dimension des Sportunterrichts erfahren die Schülerinnen und Schüler das soziale Funktionieren der Gruppe als wichtige Bedingung für das Gelingen von Spielen. Dafür müssen nicht neue Inhalte entwickelt werden, sondern es können curriculare Vorgaben und deren Inhalte zur Umsetzung dienen. Der gesamte Unterrichtsstoff des Programms entspricht daher den Ansprüchen und Zielvorgaben des Schulsports auf der oberen Mittelstufe, wie sie im Lehrplan der Volksschule ausgewiesen werden (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995), und beruht fast vollumfänglich auf dem schweizerischen Lehrmittel Sporterziehung Band 4 „Spielen“ (Eidgenössische Sportkommission [ESK], 1997b). Die Ausrichtung an bestehenden Vorgaben und Materialien des Kantons Bern erlaubte es den Lehrerinnen und Lehrern sich in Bezug auf inhaltliche Vorgaben auf vertraute Übungsformen und Fachbegriffe zu stützen und folgte dem mehrperspektivischen Ansatz von Sportunterricht. In diesem Kontext nahm das Interventionsprogramm in erster Linie die Sinnrichtungen *das Herausfordern und Wetteifern* sowie *das Dabeisein und Dazugehören* in den Fokus (ESK, 1997a, S. 4).

Da ein Individuum sein Selbstkonzept aus fünf Informationsquellen speisen kann (vgl. Kapitel 2.3.2.4), sollte die Konzeption einer selbstkonzeptfördernden Intervention nicht nur die Inhaltsspezifität beachten, sondern sich ebenso bei der Art und Weise der Gestaltung des Sportunterrichts an diesen Quellen orientieren. Folglich muss bei der Selbstkonzeptförderung bestimmt werden, welche Inszenierung – vermittelt über welche Quellen – sich dazu eignet das soziale Selbstkonzept positiv zu beeinflussen (Conzelmann et al., 2011, S. 58). Hierfür richtet sich die Realisierung des spezifisch inszenierten Schulsports nach den didaktisch-methodischen Prinzipien des selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts: Kompetenzerfahrung, individualisierte Lernbegleitung und reflexive Sportvermittlung (vgl. Kapitel 2.3.2.6). Obschon grundsätzlich alle drei Prinzipien bei der Programmkonzeption berücksichtigt werden, bietet sich für die Förderung der dargelegten Facetten des sozialen Selbstkonzepts im Sinne der Entwicklung von sozialen Kompetenzen im Schulsport speziell die reflexive Sportvermittlung an und nimmt damit die Rolle des zentralen methodischen Instruments ein. Diesbezüglich verweisen beispielsweise Bähr (2009), Funke-Wienecke (1997) und Pühse (2001) darauf, dass die Förderung der Perspektivenübernahme nur mittels angeleiteter Reflexion stattfinden kann und Becker (2008) sieht das Nachdenken über Verhaltensweisen bei kooperativen Aufgaben als bedeutsamer Bestandteil der sozialen Lernprozesse (vgl. Kapitel 3.1.). Zudem weisen Oswald et al. (2013) darauf hin, dass eine häufig reflexive Sportvermittlung bei Aspekten des Selbstkonzepts Veränderungen zu erzeugen vermag. Indem die Quantität und Qualität von Reflexionshandlungen im Unterricht erhöht werden, können in erster Linie reflexive Prädikaten-Selbstzuweisungen vermehrt auftreten, was Rückschlüsse über das eigene Verhalten zur Folge haben kann. Weil die reflexive Vermittlung nicht nur die Form des selbstständigen Nachdenkens kennt, sondern Reflexionen ebenso in kurzen Gesprächen zwischen den Lernenden und/oder mit der Lehrperson ihre Inszenierung finden, können die anderen Quellen der Selbstkonzeptgenese gleichermassen angesprochen und damit die gesamte Bandbreite des selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts genutzt werden.

3.3.1 Methode

Der gewählte Ansatz des Interventionsprogramms zur methodischen Gestaltung führt Konzepte aus der Selbstkonzeptforschung (z.B. Filipp, 1979, 1980; Satow & Schwarzer, 2003) sowie der Sozialerziehung im Sportunterricht zusammen (z.B. Balz, 2003; Ungerer-Röhrich et al., 1990) und zielt dabei auf das spielerische Moment. In ganzheitlichen Lernsituationen soll dann auch primär gespielt und nicht geübt werden, was dem Prinzip „Spielen vor Üben“ (Memmert & König, 2007) entspricht. Den Konzepten gemeinsam sind die Rolle und Aufgabe der Lehrperson, die Bedingungen der Klasse sowie die Struktur der Lernsituation. Der erstgenannte Aspekt konnte nicht explizit in das Interventionsprogramm integriert werden. Vielmehr war er Bestandteil der Fortbildung und Begleitung einer Teilstichprobe der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 4.3). Die Bedingungen der Klasse und die Struktur der Lernsituation hingegen wurden für alle Klassen, welche das Interventionsprogramm durchliefen, gleichermassen in den einzelnen Sportlektionen verankert. Dennoch erhielt auch in diesem Bereich eine Teilstichprobe der Lehrerinnen und Lehrer einen zusätzlichen ausführlichen Input durch flankierende Massnahmen (vgl. Kapitel 4.5.4).

Die Rolle und Aufgabe der Lehrperson

Lehrerinnen und Lehrer sind im Unterricht neben ihrer Funktion als Organisierende und Wissensvermittelnde auch Erzieherinnen und Erzieher. Sie erziehen Schülerinnen und Schüler nicht nur durch intentionale Massnahmen, sondern ebenso informell durch ihre Grundhaltung und ihre Rolle (Köppe, 1994). Dies schliesst nachfolgend ein, dass sich Lehrpersonen für ein systematisches und zielgerichtetes Handeln bezogen auf die eigene Grundhaltung und der Vermittlungsrolle bewusst werden. Ersteres beinhaltet das Wissen über die wichtige und sensible Phase sowohl der sozialen als auch motorischen Entwicklung, in welcher sich Schülerinnen und Schüler in der späten Kindheit befinden. Auf der Basis dieses Bewusstseins richten Lehrkräfte ihren Sportunterricht auf die Begleitung, Unterstützung und Beratung der Lernenden aus, um zu einer gelungenen Entwicklung beizutragen (Sygusch, 2007, S. 100f.). Aus einer solchen Grundhaltung ergibt sich, dass Sportlehrerinnen und -lehrer von einem integrierten Sportverständnis mit motorischen und sozialen Aspekten ausgehen, sich als Beratende und Moderierende verstehen, Bedingungen sozialen Wohlbefindens und angstfreien Lernens herstellen, einen vertrauensvollen Umgang pflegen, Gelegenheiten zur Mitverantwortung ermöglichen, auf eine bewusste Teambildung achten sowie individuelle Lernfortschritte erkennen und berücksichtigen (Jerusalem & Klein-Hessling, 2002a; Pühse, 2004). Zudem müssen Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihrer Vermittlungsrolle beachten, dass sich soziales Lernen am Modell nicht nur an den Gleichaltrigen, sondern auch an erwachsenen Bezugspersonen und somit ihnen als Lehrende orientiert. Die Vorbildfunktion der Lehrpersonen zielt vor allem auf das Präsentieren neuer Verhaltensmuster und Handlungsstrategien sowie auf das Bewusstmachen von erwünschten sozialen Verhalten, wie z.B. Kooperation (Pühse, 2004).

Bedingungen der Klasse

Für die soziale Entwicklung von grosser Bedeutung ist ein positiv emotionales und soziales Klima in der Lerngruppe, das dem Einzelnen Sicherheit und Vertrauen vermittelt (Bandura, 1997; Jerusalem & Klein-Hessling, 2002). Ein gutes Klassenklima zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler eine hohe Hilfsbereitschaft bei Problemen anderer zeigen (Conzelmann et al., 2011, S. 86). Eine Dimension bildet dabei das soziale Wohlbefinden, welches durch das Gefühl des Beachtet- und Gebrauchtwerdens, der Akzeptanz und der Zugehörigkeit zur Gruppe gekennzeichnet ist und als förderliche Bedingung einen Gruppenzusammenhalt gepaart mit gegenseitigem Vertrauen sieht (z.B. Balz, 1994; Pühse, 2004). Als wichtige methodische Prinzipien können wechselnde Sozialformen, soziale und organisatorische Regeln, Übertragung von Mitverantwortung, Übernahme von Rollen und Aufgaben, Pflege von Ritualen sowie das Aufgreifen und Lösen von Konflikten geltend gemacht werden (z.B. Balz, 2003; Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994; Ungerer-Röhrich et al., 1990). Eine weitere Dimension zeigt sich in einem lernförderlichen angstfreien Klima, bei dem jeder die Gewissheit haben sollte von der Lerngruppe und den Lehrenden als Gesamtperson akzeptiert zu werden. Es ermöglicht Fehler zu machen und Fragen zu stellen (Sygusch, 2007, S. 105). Lehrerinnen und Lehrer können durch den Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zur gesamten Lerngruppe zu einem angstfreien Lernklima einen Beitrag leisten (Pühse, 2004). Nach Sygusch (2007, S. 105f.) gilt es Vertrauen vorzuleben und eigene Entscheidungen transparent zu machen. Zudem tragen

Phasen der reinen Lernorientierung und somit der individuellen Bezugsnormorientierung dazu bei ein Klima des angstfreien Lernens zu schaffen.

Gestaltung von Lernsituationen

Die Förderung des sozialen Selbstkonzeptes, „verstanden als die Summe aller selbstbezogener Informationen in sozialen Situationen“ (Conzelmann et al., 2011, S. 85), und dessen Facetten vollzieht sich am ehesten in handelnder Auseinandersetzung mit konkreten und bedeutungsvollen Anforderungssituationen, welche genau solche Ansprüche enthalten, zu deren Lösung die Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen. „Z.B. kann sich soziale Kompetenz im Sport dort entwickeln, wo sie zur Bewältigung von kooperativen Aufgaben benötigt wird“ (Sygusch, 2007, S. 107). Um sich mit sozialen Situationen auseinanderzusetzen, stellt die Regulation von Spielen durch die Gruppe selbst einen idealen Ausgangspunkt dar (Conzelmann et al., 2011, S. 87). Bezogen auf ein positiv-realistisches Selbstbild müssen Aufgaben vorliegen, die ein Mindestmass an Selbsteinschätzung erfordern und den Handelnden Rückmeldungen über Gelingen oder Misslingen ermöglichen (z.B. Pühse, 2004; Ungerer-Röhrich, 1990). Bei einer systematischen Förderung reicht es nicht aus vorliegende soziale Situationen aufzugreifen, vielmehr müssen aufgrund spezifischer sportunterrichtlicher Inszenierungen wertvolle Sozialerfahrungen ermöglicht und damit sozialerzieherische Lernprozesse initiiert werden sowie die anschliessende Thematisierung mittels gezielter sprachlicher Begleitung von entsprechenden Lernsituationen durch Rückmelden und Reflektieren. Die Inszenierung soll folglich in ganzheitlichen Situationen und in der kombinierten Vermittlung von spielsportlichem Können und sozialer Kompetenzen stattfinden. Als entscheidende Voraussetzung für den erfolgreichen Verlauf der sozialerzieherischen Prozesse sind Übungsgelegenheiten zum sozialen Umgang und zur Auseinandersetzung mit anderen zu nennen (Drössler et al., 2007). Die darauf basierenden Erfahrungen aus eigener oder zweiter Hand werden mit Reflexionsfragen und einer formativen Feedbackkultur sprachlich begleitet und nachbearbeitet, um sie überhaupt bewusst wahrzunehmen, zu verstehen und für die Selbstkonzeptförderung fruchtbar zu machen. Die Feedbacks können sich sowohl auf die soziale Entwicklung als auch auf die spielsportlichen Leistungen beziehen. Letztere sollen regelmässig in direkter Form an die Lernenden gelangen und jeweils Können und Anstrengung als ursächlich für erbrachte Leistungen betont werden. Sie enthalten nicht nur Zustimmung, Lob und konkrete positive Rückmeldungen, sondern auch konstruktiv-kritische Hinweise darauf, wie man Fehler vermeiden, Defizite aufarbeiten und Leistungen weiterentwickeln kann (Jerusalem & Klein-Hessling, 2002a; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Unter sozialbezogenen Feedbacks werden verbale Massnahmen der Lehrkraft unmittelbar vor, während oder nach Lern- und Leistungssituationen verstanden, die sich explizit auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler beziehen, und damit wird das Ziel verfolgt erwünschte sozial-kooperative Handlungsoptionen offenzulegen, zu unterstützen und zu bekräftigen. Diese Rückmeldungen umfassen neben affektiven Bemerkungen wie Lob ebenso Informationen darüber, inwieweit Verhalten sinnvoll und angemessen war. Dadurch erfahren Lernende eine Orientierung über ihr eigenes Verhalten, was persönliche soziale Lernprozesse fördert. Einen wichtigen Stellenwert nimmt das Prinzip der „Verstärkung“ ein (Fengler, 1998; Sygusch, 2007). Von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer sollten demnach die Lernenden jeweils direkte mündliche Rückmeldungen er-

halten. Diese Form von Feedback kann aber ebenso von den Mitschülerinnen und Mitschülern erfolgen – direkte Prädikatenzuweisung (vgl. Kapitel 2.3.2.4).

Reflexionen sind verbale Aktionsformen, in denen unter anderen soziale Erfahrungen in Ruhe nachbesprochen werden. Um eine enge Verbundenheit zwischen Handeln, Erfahren und Reflektieren herzustellen, sollten Reflexionsmomente möglichst zeitnah erfolgen, was wiederum bedeutet, dass sie konkret in den Unterrichtsablauf eingeplant werden und ferner dem Prinzip folgen: so knapp wie möglich, so lange wie nötig (Sygusch, S. 131f.). Das Nachdenken, Sprechen und schriftliche Festhalten von Erfahrungen im Bewegungsfach Sport irritieren zwar sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler, jedoch „erweist sich die punktuelle Erweiterung des Sportunterrichts mit kognitiven Methoden (...) als wirksames Instrument, den von curricularer und bildungspolitischer Seite eingeforderten erziehenden Sportunterricht mit persönlichkeitsbildender Wirkung auch tatsächlich zu erreichen“ (Conzelmann et al., 2011, S. 231). Die methodische Reflexion fördert in diesem Sinne soziale Lernprozesse, indem das soziale Miteinander thematisiert wird, und setzt dabei grundsätzlich an der Beschreibung von vorangegangenen Erfahrungen an (de Boer, 2008; Sygusch, 2007). Hinsichtlich der spezifischen Unterrichtsinszenierung ergeben sich unterschiedliche Variationsmöglichkeiten wie ein Reflexionsmoment gestaltet werden kann. Im Bereich der Bewegungs- und Sportspiele wird beispielsweise Teamintern während Time-outs über vergangene Spielsituationen nachgedacht oder man reflektiert nach einer kooperativen Übung für sich alleine gewisse Verhaltensaspekte. Auswertungsgespräche zwischen den Lernenden und der Lehrkraft in Form eines Quickbacks erweitern zusätzlich den reflexiven Anteil innerhalb einer Sportlektion. Beim Reflektieren und Sprechen über das eigene Tun ist gerade der Abgleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung von Bedeutung, denn nur so erhält man eine Rückmeldung betreffend der Akzeptanz des gezeigten Verhaltens und kann daraus ein positiv-realistisches Selbstbild aufbauen. Als eine weitere Form der Auseinandersetzung mit sich selbst führen die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Zeitspanne des Treatments ein Lernjournal, in welchem sie über soziale Prozesse nachdenken und zur Verschriftlichung angeregt werden. Neben Veränderungen des sozialen Selbstkonzeptes empfiehlt es sich im Lernjournal auch die Entwicklung der Sportspielkompetenz durch eine individuelle Bezugsnormorientierung für die einzelnen Lernenden „sichtbar zu machen“ (Conzelmann et al., 2011, S. 87).

3.3.2 Inhalt

Die Unterrichtsinhalte setzen sich durch Bewegungs-, Kooperations- und Gruppenwettkampfspele sowie kleine und grosse (Streetball/Futsal) Ballspiele zusammen, die mehrheitlich auch im Schweizerischen Lehrmittel Sporterziehung vorgeschlagen werden (ESK, 1997b). Der Akzent liegt also durchgehend auf dem Bereich Spielen, welcher im Schulsport spezielle Lernfelder eröffnet. Die Konzeption dieser Inhalte orientiert sich im gesamten Interventionsprogramm an den sozialen Lernfeldern nach Balz (2003): (1) Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben, (2) Rollen übernehmen und gestalten, (3) Konflikte verhindern und bewältigen, (4) Gefühle ausleben und meistern und (5) Unterschiede erkennen und berücksichtigen.

- (1) **Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben:** Sportliche Aktivitäten werden durch soziale Vereinbarungen, also durch Regeln festgelegt, deren Kenntnis eine Voraussetzung für die Teilnahme am Sport ist. Dabei bildet der flexible Umgang (verstehen, beschreiben, erfinden, verändern und befolgen) von solchen Regeln eine wichtige Dimension. Bewegungs- und Sportspiele verstanden als „soziale Regelspiele“ sind deshalb ein bedeutsames soziales Lernfeld, weil es die Herstellung und Aufrechterhaltung eines Handlungsgeschehens durch Absprachen bzw. Regelungen probeweise ermöglicht. In diesem Sinne werden Schülerinnen und Schüler an der Aufstellung und Veränderung von Regeln beteiligt, was mitunter bedeutet, dass Vorschläge der Lernenden abgeholt und durch Absprache gemeinsam Spiele (weiter-)entwickelt werden. Regeländerungen sollten sich jedoch immer auf konkrete Probleme beziehen, damit auch eine entsprechende Bewertung der Folgen gemacht werden kann.
- (2) **Rollen übernehmen und gestalten:** Im Sportunterricht gibt es zahlreiche Rollen, die durch verschiedene Handlungspositionen geprägt sind. Diese mannigfaltigen Aufgaben und Rollen werden von der Lehrkraft des Öfteren abgegeben und an die Schülerinnen und Schüler verteilt, wobei beachtet wird, dass die Lernenden unterschiedliche Rollen kennenlernen und sich über die verschiedenen Perspektiven austauschen.
- (3) **Konflikte verhindern und bewältigen:** Praktisch alle Bewegungs- und Sportspelsituationen sind durch Kooperation und Konkurrenz charakterisiert, in welchen es nicht selten zu Interessenskonflikten und Interaktionsproblemen kommt. Deren Bewältigung wird somit zum entscheidenden Punkt. Bezogen auf dieses soziale Lernfeld achten die Lehrerinnen und Lehrer darauf, dass gelungene Situationen weiterlaufen können, Sieg und Niederlage relativiert werden, das Miteinander gestärkt und Konflikte nicht voreilig durch die Lehrkraft ausgeräumt werden, sondern die Schülerinnen und Schüler im zunehmenden Masse lernen selbst Konflikte zu besprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.
- (4) **Gefühle ausleben und meistern:** Soziale Handlungen und Erfahrungen im Sportunterricht sind allseits emotional geprägt. Dabei kann es aus pädagogischer Sicht nicht um das Beherrschen und Unterdrücken der Emotionalität gehen. Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr ihre Gefühle zeigen und ausleben dürfen sowie lernen mit den eigenen und fremden Emotionen behutsam umzugehen. Hierfür sorgt die Lehrperson für ein freundliches, angstfreies Klima getragen von gegenseitiger Achtung und Offenheit, in welchem Gefühle nach vereinbarten Regeln ausgelebt werden. Um emotionale Verhärtungen zu verhindern, ist es aber auch notwendig Gefühlsäußerungen miteinander zu besprechen und zu rationalisieren.
- (5) **Unterschiede erkennen und berücksichtigen:** Schülerinnen und Schüler lernen die Ursachen für bestimmte individuelle Unterschiede zu verstehen, diese Verschiedenheit zu akzeptieren und im Rahmen des gemeinschaftlichen unterrichtlichen Sporttreibens zu berücksichtigen. Für die Sportlehrerinnen und -lehrer geht es also darum Unterschiede aufzuklären, auf sie einzugehen und die Differenzen auszugleichen oder nach ihnen zu differenzieren.

3.3.3 Aufbau und Struktur

Für zwei der drei obligatorischen Sportlektionen pro Woche wurde das Interventionsprogramm erstellt. Es teilt sich in zwei siebenwöchige Einheiten auf und umfasst damit insgesamt 28 vorbereitete Schulstunden. Für beide Phasen innerhalb des Treatments wurde pro Woche jeweils eine Lektion zu Bewegungs- und kleinen Sportspielen sowie zu einem grossen Sportspiel gestaltet. In den ersten sieben Wochen betraf dies *Streetball* und in den zweiten *Futsal*. Da entweder zwei einzelne Lektionen oder eine Doppelktion zur Verfügung stehen können, war es notwendig das Wochenprogramm für beide Varianten durchführbar zu arrangieren.

Jede Sportlektion beinhaltete zwei Ziele, wovon eines auf sportspielspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet war. Die andere Zielsetzung richtete sich dagegen auf den sozialerzieherischen Aspekt mit passendem Bezug zur sportlichen Anforderung bzw. der Unterrichtsinhalt wurde entsprechend dem sozialen Ziel ausgesucht. Damit sozialerzieherische Prozesse in ähnlichem Umfang thematisiert werden, verteilten sich die fünf sozialen Lernfelder nach Balz (2003) möglichst gleichmässig auf die 14-wöchige Intervention. Dabei galt die Thematik des sozialen Lernfeldes jeweils für beide Lektionen der entsprechenden Woche (vgl. Tab. 1). Zwar wurden in jeder Schulstunde implizit mehrere Lernfelder angesprochen, da in vielen sportspielerischen Aktivitäten diverse soziale Lernfelder gleichzeitig wirksam sind, jedoch kann mit diesem Vorgehen konkret ein Aspekt der sozialen Lernfelder fokussiert werden. Dies zur Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer für eine gezielte Förderung sowie zur expliziten Unterrichtsgestaltung von persönlichkeitsbildenden Aspekten in der Wahrnehmung der Lernenden.

Tabelle 1: Verteilung der sozialen Lernfelder über den gesamten Treatmentverlauf.

Treatmentwoche	Soziales Lernfeld
W 1	Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben
W 2	Konflikte verhindern und bewältigen
W 3	Unterschiede erkennen und berücksichtigen
W 4	Rollen übernehmen und gestalten
W 5	Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben
W 6	Gefühle ausleben und meistern
W 7	Konflikte verhindern und bewältigen
W 8	Unterschiede erkennen und berücksichtigen
W 9	Rollen übernehmen und gestalten
W 10	Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben
W 11	Konflikte verhindern und bewältigen
W 12	Gefühle ausleben und meistern
W 13	Unterschiede erkennen und berücksichtigen
W 14	Rollen übernehmen und gestalten

Die einzelnen Sportlektionen verliefen grundsätzlich immer nach dem gleichen Schema. Die Schulstunde wurde durch einen ritualisierten Einstieg begonnen, der damit endete, dass das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zum Gegenstandsbereich abgeholt sowie die beiden Lernziele der jeweiligen Lektion besprochen wurden. Anschliessend folgte mit den Unterrichtsinhalten der Hauptteil, wobei die interne Konsistenz mit den beiden Lektionszielen beachtet wurde. Die Reflexionsmomente in ihrer unterschiedlichen Gestaltungsart bildeten mehrheitlich den Schluss des Sportunterrichts und gingen auf die Aktivitäten der Lektion und in diesem Sinne die sozialerzieherische resp. sportmotorische Zielsetzung ein.

3.4 Evaluation

Evaluation zielt sowohl direkt als auch indirekt auf Veränderungen ab, welche eine Verbesserung des Vorhandenen bewirken sollen. Demzufolge muss die Evaluation nach klar festgelegten Regeln erfolgen, wobei Erwartungs- und Zielhorizonte abzustecken sind sowie Bewertungslabels nachvollziehbar und interpretierbar sein sollten.

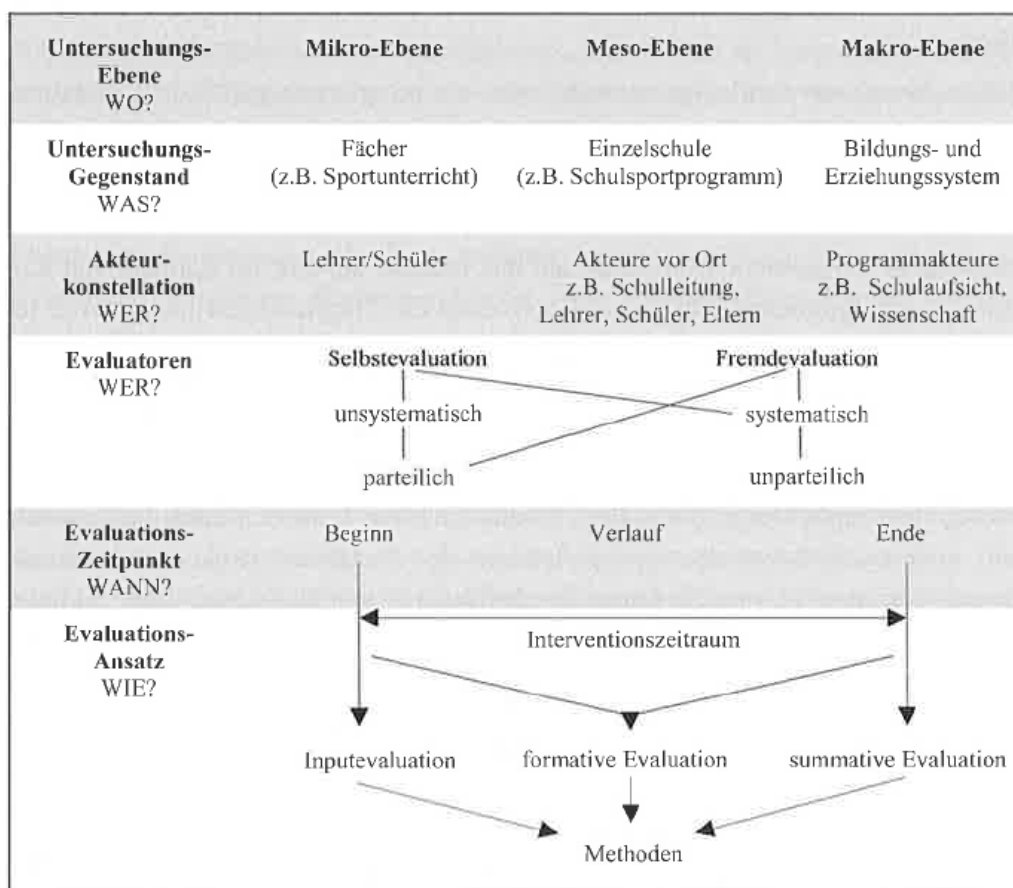


Abbildung 7: Systematik zu Evaluation und Evaluationsforschung in Schule und Schulsport (Fessler, 2010, S. 451).

Mit der Abbildung 7 wird ein systematisierender Überblick zur Evaluation im Handlungsfeld Schule gegeben. Die EsKS-Studie kann im Hinblick auf diese Systematik als schulsportbezogene Wirkungsforschung in der Mikro-Ebene verortet werden und erfasst durch das quasi-experimentelle Längsschnittdesign in erster Linie Verlaufsdaten der Schülerinnen und Schüler (Fessler, 2010). Eine schulsportbezogene Wirkungsforschung ist hierbei enger zu fassen als die sportpädagogische Evaluationsforschung, da sie ihren Fokus lediglich auf die Wirkungen, Effekte und Ergebnisse von Massnahmen, Programmen oder Interventionen im Sportunterricht richtet. In diesem Sinne kann von einer *Outputevaluation*, *summativen Evaluation* oder *Evaluation der Programmwirksamkeit* gesprochen werden. Zwar geraten die diesen Befunden zu Grunde liegenden Prozesse grundsätzlich in den Hintergrund, jedoch wird in der vorliegenden Arbeit mit der Perspektive der Implementationsforschung im Sinne einer *Programmevaluation*, *formativen Evaluation* oder der *Evaluation der Programmdurchführung* auch dieser Aspekt berücksichtigt (Gerlach et al., 2010). Da es sich bei der Untersuchung zur Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport um eine Interventionsstudie handelt, ist die methodische Vorgehensweise zudem an das heuristische Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsmassnahmen nach Mittag und Hager (2000) angelehnt. Bei diesem Konzept werden fünf Evaluationsarten unterschieden, welche sich am zeitlichen Verlauf der Evaluation orientieren: (1) Evaluation der Programmkonzeption (vor der Erprobung), (2) Formative Evaluation (während der Erprobung), (3) Evaluation der Programmdurchführung (während der Durchführung), (4) Evaluation der Programmwirksamkeit (während und nach der Durchführung) und (5) Evaluation der Programmeffizienz (nach der Durchführung). Im Folgenden werden lediglich die Evaluation der Programmdurchführung sowie Programmwirksamkeit, auf die in der EsKS-Studie zurückgegriffen werden, ausführlicher dargelegt.

3.4.1 Programmevaluation

Während der Intervention wird die Evaluation der Programmdurchführung realisiert, welche darauf abzielt die Ausführung der geplanten Massnahmen im alltagspraktischen Einsatz hinsichtlich der Programmvorgaben zu kontrollieren und zu bewerten (Mittag & Hager, 2000). Im Sinne der Implementationsforschung (vgl. Kapitel 2.3.3) geht es in der vorliegenden Arbeit um die Prüfung der tatsächlichen Umsetzung des Interventionsprogramms durch die entsprechenden Lehrerinnen und Lehrer. Dabei werden insbesondere die Programmausführung und die Programmreichweite kontrolliert (Mittag & Hager, 2000). Bei ersterem wird überprüft, ob und mit welcher Genauigkeit die Inhalte und Massnahmen in Übereinstimmung mit den konzeptionellen Vorgaben durch die Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler vermittelt wurden. Die Frage ist also, ob ein Interventionsprogramm inhaltlich „richtig“ umgesetzt wird? Neben der Implementationseinhaltung (adherence) wird ebenso die Implementationsquantität (exposure) betrachtet. Bei der Kontrolle der Programmreichweite soll geklärt werden, in welchem Umfang die intendierte Zielgruppe mit den Programmmassnahmen erreicht wird. Dementsprechend steht die „Häufigkeit“ der vermittelnden Inhalte eines Programms oder Konzepts im Zentrum. Diese beiden Komponenten werden mittels der Implementationsforschung erhoben und beeinflussen mit der Qualität der Wiedergabe und der Involvierung der Teilnehmenden die Wirksamkeit eines

Programms (z.B. Dane & Schneider, 1998). Alle vier Dimensionen (adherence, exposure, program delivery, participant responsiveness) der Implementationskontrolle werden daher bei der EsKS-Studie mit unterschiedlichen methodischen Verfahren auf der Basis der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer erhoben. Die Einhaltung des konzeptionellen Vorgehens, der Umfang des Einsatzes der Interventionsinhalte und die Involvierung der Teilnehmenden in die interventionsspezifischen sportlichen Aktivitäten scheinen ausschliesslich durch eine Selbsteinschätzung der Lehrkräfte operationalisierbar und quantifizierbar zu sein. Im Falle der vierten Dimension, der qualitativen Wiedergabe der Interventionsinhalte, muss jedoch auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler hinzugezogen werden, da dieser Aspekt entscheidend dafür ist, ob die auf Selbstkonzeptförderung ausgerichtete didaktisch-methodische Vermittlung wirklich bei den Adressaten ankommt und somit wirksam werden kann. Die Hinzunahme der Sicht der Lernenden entspricht dem aktuellen Forschungsstand der Implementationsforschung, welcher Selbstberichte der Lehrpersonen als Qualitätsindikator für die Güte der Umsetzung als unzureichend valide einschätzt und schülerinnen- und schülerperzipierte Effekte als entscheidenden Faktor sieht (vgl. Kapitel 2.3.3). Die Dimension der qualitativen Wiedergabe von Interventionsinhalten setzt sich für die vorliegende Arbeit aus Bestandteilen des Mastery-Klimas (Satow, 2001), den im (Schul-)Sport transportierten Normen (Hoffmann, 2006) und den didaktisch-methodischen Prinzipien des selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts (Conzelmann et al., 2011) zusammen und wird durch folgende vier Aspekte sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch der Lernenden erfasst: soziale Norm, Fürsorglichkeit, systematisches Feedback und reflexive Sportvermittlung.

3.4.2 Outputevaluation

Bei der Evaluation der Programmwirksamkeit wird die Frage analysiert, ob und wie sehr ein Programm die vorformulierten spezifischen Ziele bzw. Hypothesen erreicht. Zusätzlich wird derjenige Anteil an den insgesamt beobachtbaren Veränderungen ermittelt, der allein auf die durchgeführte Interventionsmassnahme zurückzuführen ist. Zwar wird dabei zwischen der Prozessevaluation während der Programmdurchführung und der Ergebnisevaluation nach der Programmdurchführung unterschieden, jedoch geht die vorliegende Arbeit nur auf letzteres ein, denn sie gilt als ultimative Hürde, die alle Interventionsprogramme nehmen sollten, um eine Überprüfung der grundsätzlichen Wirksamkeit im alltagspraktischen Einsatz zu gewährleisten. Es geht damit um den Output und demnach um die Prüfung von angesteuerten Veränderungen in den herangezogenen Kriteriumsmassen im Prä-/Post-Vergleich bzw. in Follow-up (Mittag & Hager, 2000).

Im Sinne einer integrativen Evaluationsmethodik wird bei der EsKS-Studie erst auf der Grundlage der Programmevaluation diejenige zur Wirksamkeit erfolgen, indem Variablen der Durchführungskontrolle in die Outputevaluation als unabhängige Variable einbezogen werden. Folglich wird die Wirksamkeit bei unterschiedlichen Umsetzungsgraden geprüft, was nach Drössler et al. (2007) eine notwendige Bedingung bei Interventionsuntersuchungen sein muss. Da davon auszugehen ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Experimentalklassen das Interventionsprogramm grundsätzlich konzeptionell „richtig“ und in ähnlichem Ausmass umsetzen sowie die Involvierung der Teilnehmenden kaum Differenzen

aufweist, wird bei der Evaluation der Programmdurchführung und der entsprechenden weiterführenden Auswertung ausschliesslich die Qualität der Wiedergabe der didaktisch-methodischen Prinzipien berücksichtigt. Hierbei interessiert die Güte der reflexiven Sportvermittlung, welche das zentrale methodische Instrument beim Interventionsprogramm darstellt. Aufgrund der Abgabe von Unterrichtsmaterialien sowie von Schulungs- und Begleitungsmassnahmen, welche auf diesem selbstkonzeptfördernden Prinzip beruhen, sind unterschiedliche Umsetzungseffekte zu erwarten. Massgebend ist jedoch nicht die Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrern, sondern es interessiert die Wahrnehmung einer erhöhten reflexiven Tätigkeit im Schulsport auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Denn trotz einer wöchentlichen Ration an Reflexionsmomenten würde die Wirkungsweise von selbstkonzeptfördernden Massnahmen verpuffen, wenn die Lernenden diese Vermittlungsform als solche gar nicht wahrnehmen. Die Erhebung der schülerinnen- und schülerperzipierten reflexiven Sportvermittlung ermöglicht des Weiteren auch, dass die Kontrollklassen von Anfang an in die Analyse miteinbezogen werden.

3.5 Endgültige Fragestellung und Hypothesen

Aus den bisherigen Ausführungen zum Gegenstandsbereich der Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport, der sich dem pädagogischen Postulat und der bildungspolitischen Forderung annimmt, dass sportunterrichtliche Aktivitäten eine Förderung von sozialerzieherischen Prozessen ermöglichen, ergeben sich zwei endgültige Fragestellungen:

Wie wirken sich sowohl Unterrichtsmaterialien als auch Schulungs- und Begleitungsmassnahmen auf die Implementation von selbstkonzeptförderndem Sportunterricht aus?

Hat spezifisch inszenierter Sportunterricht, der programmkonform umgesetzt wird, einen positiven Einfluss auf das soziale Selbstkonzept im späten Kindesalter?

In der Folge lassen sich aus dem theoretischen Rahmenkonzept des abgeleiteten Ansatzes der EsKS-Studie zwei übergeordnete wissenschaftliche Hypothesen generieren, die sich auf die Programm- und Outputevaluation beziehen (vgl. Tab. 2). Diese Hypothesen bilden die Grundlage für die nachfolgende empirische Untersuchung.

Die erste Hypothese (H_A) resultiert aus der Annahme, dass es für die qualitativ konzeptionelle Umsetzung eines Interventionsprogramms nicht ausreichend ist den durchführenden Lehrerinnen und Lehrern entsprechende Materialien abzugeben, welche auf detaillierte Art und Weise die didaktische Aufbereitung sowie methodische Umsetzung vorgeben. Vielmehr braucht es für eine bedeutsam hohe Implementationsgenauigkeit flankierende Massnahmen im Sinne von Schulungen der Lehrpersonen sowie deren Begleitung.

Bei der zweiten Hypothese (H_B) geht die Annahme der Relevanz von Schulungs- und Begleitmassnahmen von Lehrkräften bei der Umsetzung von neuartigen Inszenierungsformen mit ein. So ist davon auszugehen, dass sich erst durch eine entsprechende Vermittlungsqualität der spezifischen schulsportlichen Inszenierung eine Veränderung von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen einstellt.

Tabelle 2: Wissenschaftliche Hypothesen und weitere Fragestellungen.

Wissenschaftliche Hypothesen	
H_A	Die qualitative Implementation eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts erfordert neben der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien auch die Schulung und Begleitung der Lehrkräfte.
H_B	Die programmkonforme Umsetzung einer Schulsportinszenierung, die im Bereich der Bewegungs- und Sportspielen mithilfe einer reflexiven Sportvermittlung sozialerzieherische Prozesse thematisiert, wirkt sich positiv auf das soziale Selbstkonzept aus.
Weiterführende Fragestellungen	
F_A	Hat spezifisch inszenierter und programmkonform umgesetzter Sportunterricht einen positiven Einfluss auf das prosoziale Verhalten?
F_B	Mindert spezifisch inszenierter und programmkonform umgesetzter Sportunterricht das Auftreten von antisozialen Verhaltensweisen?
F_C	Inwiefern wurden die didaktisch-methodischen Prinzipien - insbesondere die reflexive Sportvermittlung - von den Lehrpersonen der Experimentalklassen auch nach der Intervention in ihrem Sportunterricht umgesetzt?
F_D	Haben Interventionseffekte auch nach Beendigung der Intervention Bestand gehalten oder haben sich sogar aufgrund eines längeren Zeitraums deutlichere Effekte ergeben?

Zusätzlich zu den A-priori-Hypothesen können weitere Fragestellungen (F_A-F_D) formuliert werden, die der Thematik entsprechend eine bedeutsame Rolle einnehmen. Einerseits weisen sie auf die Möglichkeit hin, dass der spezifisch inszenierte Sportunterricht nicht ausschliesslich auf das Potenzial einen Einfluss haben kann, sondern ebenso die Performanz zu beeinflussen vermag. Andererseits kann damit die Nachhaltigkeit des selbstkonzeptfördernden Programms in Blick genommen werden, da unter Umständen Wirkungen erst im Anschluss an eine Intervention erfolgen könnten. Diese weiterführenden Fragestellungen werden allerdings nur dann in dieser Form gestellt, wenn die grundlegenden Annahmen zutreffend sind. Andernfalls müssten sie bei Nichtaufrechterhaltung modifiziert werden.

Abschliessend wird darauf hingewiesen, dass vor der Darstellung der Ergebnisse die jeweiligen empirischen Hypothesen passend zu den hier aufgeführten wissenschaftlichen Annahmen und mit der entsprechenden Abkürzung versehen formuliert werden, da ansonsten die Spezifikation der Dimensionen nicht zum Tragen kommen würde.

4 Methodisches Rahmenkonzept der EsKS-Studie

Die Methodik orientiert sich am theoretischen Rahmenkonzept der Arbeit (vgl. Kapitel 3) und an den bei quasi-experimentellen Interventionsstudien auftretenden methodischen Anforderungen. Da sich der Aufbau der empirischen Untersuchung dadurch auszeichnet, dass unter alltäglichen schulsportlichen Bedingungen mit einem Programm interveniert wird, gilt es in einem ersten Schritt die Evaluationsmethodik (Kapitel 4.1) zu thematisieren. Diese bildet die Basis der Evaluationsforschung im Bereich der Schule bzw. des Sportunterrichts. Im Anschluss an diese grundlegenden Ausführungen werden alle anderen wesentlichen Aspekte des methodischen Rahmenkonzepts erörtert, was mit dem Auswertungsverfahren der vorliegenden Arbeit endet.

4.1 Evaluationsmethodik

Die zentrale Zielsetzung der EsKS-Studie ist die empirische Überprüfung des pädagogischen Postulats, dass die Entwicklung von sozialen Kompetenzen im Schulsport gefördert werden könne. Zur Erreichung dieses Ziels wird ein spezifisch methodisches Vorgehen gewählt, dessen Charakteristika in der Abbildung 8 zusammenfassend dargestellt wird.

		unabhängige Variable		abhängige Variable
Schritt 1	Evaluation der Programmdurchführung	Experimentalgruppe+ Experimentalgruppe- Kontrollgruppe	⇒	Grad der Implementationsgenauigkeit
Schritt 2	Evaluation der Programmwirksamkeit	Grad der Implementationsgenauigkeit	⇒	Facetten des sozialen Selbstkonzepts und Sozialverhaltens

Abbildung 8: Modell zur Evaluation sozialer Kompetenzentwicklung.

Zur besseren Kontrolle möglicher Störfaktoren im Zeitverlauf teilt sich die Stichprobe in eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe (KG) auf. Um die Bedeutung von Schulungs- und Begleitmassnahmen für die Implementationsgenauigkeit zu erforschen, wurde die Experimentalgruppe zusätzlich in eine Experimentalgruppe+ (EG+) und Experimentalgruppe- (EG-) unterschieden. Letztere erhielt für die Durchführung der Intervention lediglich die vorbereiteten Lektionen. Im Gegensatz dazu durchlief die EG+ mehrere Fortbildungen zur Umsetzung des Interventionsprogrammes und wurde von Seiten der Projektleitung

gecoacht (vgl. Kapitel 4.5.4). Ausgehend von dieser Aufteilung fand zunächst pro Klasse eine Auswertung der Implementationsgenauigkeit statt. Für das weitere Vorgehen wurde hierzu eine auf Signifikanz beruhende Effektgrössenanalyse der schülerinnen- und schülerperzipierten und durch die Lehrkraft initiierten reflexiven Handlungsmomente zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten durchgeführt. Diese Analyse beeinflusste das nachfolgende Auswertungsverfahren, denn aufgrund dessen bildeten sich für die Evaluation der Programmwirksamkeit neue Gruppen und gleichermassen eine neue unabhängige Variable. Diese Neubildung gewährleistete, dass bei der Prüfung der Programmwirksamkeit die Evaluation der Programmdurchführung automatisch mitberücksichtigt wird. Anschliessend wurde die Wirkung des Interventionsprogramms evaluiert, indem die Veränderung der Facetten des sozialen Selbstkonzeptes sowie das Sozialverhalten in Abhängigkeit der Gruppenzuteilung ins Zentrum der Untersuchung rückten. Dies ergab die Möglichkeiten einer präzisen Beschreibung der Entwicklung von sozialen Kompetenzen, die auf die programmkonforme Umsetzung der Intervention zurückzuführen ist.

4.2 Untersuchungsdesign

Bei der Analyse individueller Entwicklungsverläufe ist eine Untersuchungsstrategie notwendig, die das zu untersuchende Merkmal in einer Zeitreihe wiederholt misst. Mit einem Längsschnittplan können demgemäss direkte Informationen über Veränderungen und somit individuelle Entwicklungsverläufe erfasst werden (Conzelmann, 1997). Da die vorliegende Arbeit einen Beitrag zum pädagogischen Postulat „Erziehung durch Sport“ liefern soll, erfolgt die Untersuchung mit einer quasi-experimentellen Feldstudie. In der Evaluationsforschung dominiert diese Form von Untersuchungen, denn durch die willkürliche Setzung eines Treatments unter realen Bedingungen wird die Wirksamkeit der Massnahmen auf das angesteuerte Merkmal im Vergleich zwischen „natürlichen“ Gruppen (z.B. Experimental- und Kontrollgruppe) überprüft. Der Vorteil des quasi-experimentellen Untersuchungssettings liegt in der unmittelbaren Bedeutung der Ergebnisse, weil diese ein Stück unverfälschte Realität charakterisieren. Dadurch weist diese Vorgehensweise eine hohe externe Validität auf. Allerdings sollte ebenso eine möglichst hohe interne Validität angestrebt werden, denn ansonsten lassen die Befunde bedingt durch mögliche störende Einflussgrössen mehrere Erklärungsalternativen zu. Die Kontrolle von untersuchungsbedingten Störvariablen ist also besonders wichtig. Als Zieldimension kann folglich festgehalten werden, dass es gleichzeitig sowohl eine hohe externe als auch interne Validität zu erreichen gilt (Bortz & Döring, 2006, S. 57, 114, 259f.). Obschon aus organisatorischen und forschungsethischen Gründen eine Ausschaltung und Konstanthaltung von Störvariablen nicht vollumfänglich möglich ist, wird zumindest eine Parallelisierung hinsichtlich bekannter sozioökonomischer Störvariablen (z.B. Stadt versus Land) zur Bildung homogener Versuchsgruppen vorgenommen und die Kontrolle gewisser Störvariablen angestrebt.

Die vorliegende quasi-experimentelle Längsschnittstudie fand in den Monaten Oktober 2011 bis Juni 2012 statt. Zählt man die vorgängigen Workshops dazu, dann ist der Beginn

der Untersuchung schon im September 2011 zu verordnen. Verteilt auf zwei Quartale eines Schuljahres wurde eine 14-wöchige Treatmentphase durchgeführt, in welcher die Lehrpersonen der beiden Experimentalgruppen gemäss dem Interventionsprogramm zwei von den drei obligatorischen Sportunterrichtslektionen gestalteten. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten die dritte Lektion basierend auf den Vorgaben des kantonalen Lehrplans in einem anderen Bereich des Fachs Sport inszenieren. Die Lehrkräfte der Kontrollgruppen unterrichteten gemäss ihrem persönlichen Stil weiterhin wie gewohnt. Angelegt an diese Systematik wurde vor und nach der Interventionsphase ein Messzeitpunkt (MZ) angelegt, bei welchen die Schülerinnen und Schüler eine Fragebogenerhebung unter anderem zu ihrem sozialen Selbstkonzept machten und die Lehrpersonen neben den Fragen zur Implementationskontrolle auch eine Fremdeinschätzung betreffend ihren Lernenden vornahmen. Bei Interventionsstudien besteht zudem ein Interesse die Stabilität allfälliger Effekte der zu verändernden Merkmale aufzeigen zu können. Sinnvoll abschätzbar sind die sogenannten Nachhaltigkeitseffekte nur mit einer entsprechenden weiteren Erhebung (3. MZ), der Follow-up-Erhebung (Conzelmann et al., 2011, S. 180). Im Sinne einer qualitätssichernden Erfolgskontrolle bei psychologischen Interventionsmassnahmen (Hager & Hasselhorn, 2000) wurde ungefähr fünf Monate nach der Beendigung der Treatmentphase eine Nachuntersuchung durchgeführt, bei der das zu entwickelnde Persönlichkeitsmerkmal erneut gemessen wurde (vgl. Abb. 9).

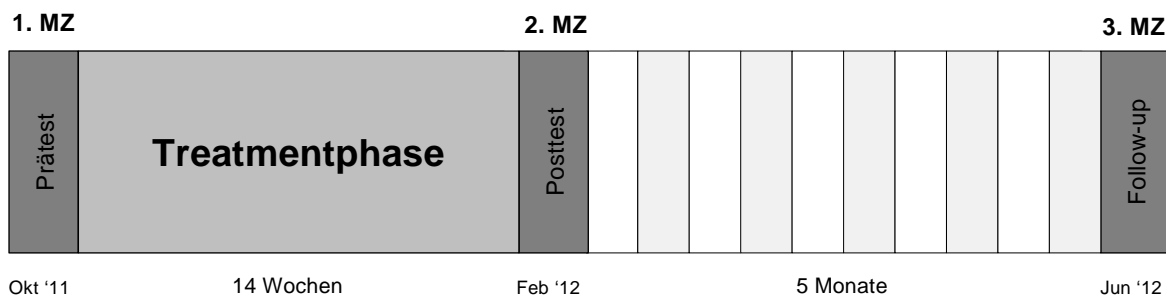


Abbildung 9: Untersuchungsdesign „Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport (EsKS)“.

Wie im Kapitel 2.3.3 erläutert wurde, hängt die Qualität der Inszenierung vor allem von der Umsetzungsgenauigkeit der Lehrerinnen und Lehrer ab. Aus diesem Grund wurden die teilnehmenden Lehrpersonen der Experimentalgruppe+ gezielt für das Interventionsprogramm in verschiedenen Workshops geschult und während der Treatmentphase durch die Projektleitung begleitet. Die Lehrerinnen und Lehrer der Experimentalgruppe- erhielten an einer Informationsveranstaltung lediglich die Materialien ausgehändigt, auf deren Grundlage das Interventionsprogramm abgehalten wurde (vgl. Kapitel 4.5.4). Zu jedem Messzeitpunkt wurden die Lehrerinnen- und Lehrer aller Gruppen unter anderem zu ihrem Unterrichtsverhalten befragt, damit qualitative Indikatoren über die Implementation bezüglich sozialerzieherischer Fördervermittlung in die Erhebung miteinfließen konnten. Zur Sicherstellung der planmässigen Durchführung der Interventionsinhalte bzw. der inhaltlichen Schwerpunkte der Kontrollgruppe füllten die Lehrkräfte Lektionsauswertungen bzw. Lektionsprotokolle aus. Des Weiteren wurden die Lehrerinnen und Lehrer beider Experimentalgruppen nach Abschluss der Intervention interviewt.

4.3 Stichprobe

Geht es bei einer Intervention um die positive Beeinflussung von bereichsspezifischen Selbstkonzepten, sollte sie möglichst früh in der individuellen Entwicklung angesiedelt sein. „Denn je jünger das Individuum, desto form- und veränderbarer zeigt sich dessen Selbst“ (Conzelmann et al., 2011, S. 59). Jedoch fällt es Kindern bis zur mittleren Kindheit schwer übergeordnete Kategorien des Selbst zu bilden und die eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen (Harter, 1998; Oerter, 2008b). Gerade letzteres ist bei der sportpädagogischen Förderung wichtig, da Schülerinnen und Schüler ein „positiv-realistisch[es] Selbstkonzept“ (Sygusch, 2008a) ausbilden sollen. So scheint es, dass erst während der späten Kindheit die kognitiven Fähigkeiten in genügendem Ausmass für eine kritische Reflexion ausgebildet sind. Zudem beginnt sich das Selbstkonzept bereits im Jugendalter zu stabilisieren (z.B. Magnusson & Cairns, 1996; Shoda & Mischel, 2000). Woraus Conzelmann und Valkanover (2006, S. 5) folgern, „dass Persönlichkeitsveränderungen durch Umweltveränderungen, z.B. durch gezielte sportbezogene Interventionen, am ehesten im Kindes- und Jugendalter möglich sind.“ Die späte Kindheit und somit das Alterssegment von 10 bis 12-Jährigen kann dementsprechend als geeignet betrachtet werden, wenn eine selbstkonzeptfördernde Intervention angegangen wird. Die Wahl dieser Altersgruppe findet zudem in zwei weiteren wesentlichen Aspekten ihre Argumentation: (1) In der Phase von acht bis zwölf Jahren wird den Sozialkontakten mit anderen Kindern und Jugendlichen (Peers) eine grosse sozialisatorische Wirkung zugeschrieben, denn für jüngere Kinder nimmt die Familie die bedeutsamere soziale Instanz ein (Einsiedler, 1999, S. 140). Zum selben Schluss kommt Selman (1982), welcher die Jahre von acht bis zwölf als besonders günstig für die Entwicklung einschätzt. Diese Phase sollte also in der pädagogischen Institution Schule zur Sozialerziehung gezielt genutzt werden. (2) Gegen eine jüngere Kohorte spricht die Zuverlässigkeit bei der Erhebung der Daten durch eine schriftliche Befragung. Diese Problematik sollte sich in der geplanten Altersgruppe nicht ergeben, da Fünftklässler in der Regel über ausreichend entwickelte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich des Lese- und Textverständnisses verfügen sollten.

Nach Bortz & Döring (2006) ist ferner für jede empirische Studie, die sich der Überprüfung von a-priori-formulierten Hypothesen widmet, die optimale Stichprobengrösse zu bestimmen. Aufgrund des komplexen Auswertungsverfahrens konnte a-priori keine optimale Stichprobe bestimmt werden, mit welcher aufgrund der erwarteten Effektgrösse sowie festgelegten α - und β -Fehler-Risiken eindeutig zwischen der Nullhypothese (H_0) und der Alternativhypothese (H_1) entschieden werden kann. Um allfällige Effekte bei der Abweichung von der optimalen Stichprobe kontrollieren zu können, werden die A-posteriori-Effektgrössen aller Auswertungen referiert (Conzelmann et al., 2011, S. 180f.).

Die Schülerinnen- und Schülerstichprobe bestand aus 15 fünfte Primarschulklassen aus der Agglomeration des Kantons Bern (EG+: 5 Interventionsklassen; EG-: 5 Interventionsklassen; KG: 5 Kontrollklassen) und umfasste zum ersten Messzeitpunkt $N = 310$ Schülerinnen und Schüler. Von Vorteil ist diese Schulstufe auch deswegen, weil sie normalerweise mit einer geringen Fluktuation einhergeht.

Tabelle 3: Zusammensetzung der Stichprobe gegliedert nach Gruppeneinteilung und Messzeitpunkt.

Gruppe	MZ 1 Häufigkeit (%)	MZ 2 Häufigkeit (%)	MZ 3 Häufigkeit (%)
EG+	104 (33.5)	104 (33.5)	104 (33.5)
EG-	108 (34.8)	108 (34.8)	108 (34.8)
KG	98 (31.6)	98 (31.6)	98 (31.6)
Gesamt	310	310	310

Diese Stichprobengrösse konnte zum zweiten Zeitpunkt und in der abschliessenden Follow-up-Untersuchung mit $N = 310$ erstaunlicherweise genau gleich gehalten werden (vgl. Tab. 3). Damit besteht für die vorliegende Untersuchung keine Stichprobenmortalität. Hierbei zu erwähnen gilt, dass es innerhalb der einzelnen Klassen zwar zu geringfügigen Fluktuationen gekommen ist, diese aber zufälligerweise keinen Einfluss auf die Verteilung innerhalb der Gruppen und somit auch auf die Gesamtheit der Stichprobe hatte.

Das durchschnittliche Alter der Kinder betrug zum ersten Messzeitpunkt $M = 10.92$ Jahre ($SD = 0.64$). Der Geschlechteranteil hielt sich mit 50.3% Mädchen und 49.7% Jungen praktisch die Waage (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Zusammensetzung der Stichprobe zum MZ 1 gegliedert nach Gruppeneinteilung und Alter.

Gruppe	Mädchen Häufigkeit (%)	Jungen Häufigkeit (%)
EG+	53 (50.9)	51 (49.1)
EG-	63 (58.3)	45 (41.7)
KG	40 (40.8)	58 (59.2)
Gesamt	156 (50.3)	154 (49.7)

Die Lehrerinnen- und Lehrerstichprobe bestand aus 13 Lehrpersonen, wovon zwei mit je zwei Klassen am Projekt teilnahmen. Der Anteil der Frauen (46.2%) war etwas geringer als der Anteil der Männer (53.8%). Zwar herrscht in diesem pädagogischen Beruf auf der Primarstufe grundsätzlich eine Ungleichverteilung der Geschlechter zugunsten der Frauen, jedoch entspricht der höhere männliche Anteil an Lehrkräften durchaus dem gegenwärtigen Geschlechterverhältnis auf der oberen Mittelstufe. Auffallend ist, dass zu der Experimentalgruppe+ ausschliesslich männliche Lehrer gehörten. Diese Tatsache kann auf die Bereitschaft mehr bzw. weniger Zeit für das Projekt aufzuwenden und andere forschungsmethodische Gründe zurückgeführt werden. Das Durchschnittsalter der Lehrerinnen und Lehrer betrug $M = 38.77$ Jahre ($SD = 10.18$). Die Berufserfahrung variierte zwischen 3 und 34 Jahren, mit einem Durchschnittswert von $M = 14.77$ Jahren ($SD = 10.51$) für den Unterricht im Allgemeinen und in einem ähnlichen Masse auch für den Schulsportunterricht: Er-

fahrung zwischen 2 und 34 Jahre und durchschnittlich $M = 15.67$ Jahren ($SD = 10.87$). Es ist also eine grosse Heterogenität zwischen den Lehrpersonen zu verzeichnen, was die spezifische sportunterrichtliche Berufserfahrung betrifft. Hinsichtlich der Gruppeneinteilung fallen die Unterschiede bei der durchschnittlichen Erfahrung im Fach Sport allerdings nur geringfügig aus (EG+: $M = 18.6$, EG-: $M = 13.6$, KG: $M = 14.8$).

4.4 Instrumente

Zur Bearbeitung der in Kapitel 3.5 entwickelten Fragestellungen resp. Hypothesen ist eine umfangreiche Datenerhebung notwendig, die sich eng am theoretischen Ansatz der Arbeit orientiert. Wie in anderen Forschungsfeldern geht es auch bei der empirischen Persönlichkeitsforschung darum, dass mithilfe geeigneter Messinstrumente Konstrukte, die in diesem Fall der Beschreibung und Erklärung von Persönlichkeitsmerkmalen dienen, möglichst objektiv, reliabel und valide erfasst werden (Krampen, 2000). Dabei sehen sich Forschende bei diesem komplexen Themenbereich mit einer Vielzahl von Instrumenten konfrontiert, woraus diejenige, welche aus den theoretischen Überlegungen resultierenden Fragestellungen verfolgen, ausgewählt werden müssen. Neben den Hauptgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität gilt es auch sich an den Nebengütekriterien der Normierung, Vergleichbarkeit und Nützlichkeit zu orientieren, womit sich bei der Erfassung von Persönlichkeitsvariablen der Rückgriff auf bereits bestehende und erprobte Instrumente empfiehlt (Conzelmann et al., 2011, S. 181). Daher wurde in der vorliegenden quasi-experimentellen Feldstudie versucht vorwiegend Instrumente einzusetzen, die schon als standardisierte Erhebungsmethoden in der psychologischen sowie sportwissenschaftlichen Forschung Verwendung fanden.

Die Datenerhebung umfasst die Ermittlung des Ausprägungsgrades von fünf sozialen Kompetenzen anhand der entsprechenden sozialen Selbstkonzeptfacetten im Verlauf von knapp einem Schuljahr sowie die Bestimmung des Ausprägungsgrades des Sozialverhaltens. Diese Erfassung wurde sowohl durch die Innenperspektive als auch durch eine zweiteilige Aussenperspektive erzielt, damit die Realitätsangemessenheit der Selbsteinschätzung mitbetrachtet werden konnte. Ergänzend dazu besteht zur Kontrolle differenzieller Persönlichkeitsfaktoren die Notwendigkeit weitere Einflussgrössen, die sich aus theoretischen Überlegungen ergeben, bei der Datenerhebung zu berücksichtigen. Zudem wurde zur Evaluation der Programmdurchführung und als Grundlage für die nachfolgenden Auswertungen bei den Lehrenden und Lernenden die Implementation erfasst. Die Tabelle 5 zeigt eine Übersicht der verwendeten Skalen sowie Instrumente für die Schülerinnen und Schülerbefragung, wobei beim Fragebogen der Lernenden der Ablauf zu den Skalen des sozialen Selbstkonzepts variiert wurde, um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden.

Tabelle 5: Übersicht über die Instrumente der Schülerinnen- und Schülerbefragung mit der Anzahl der verwendeten Items und der Zuordnung zum jeweiligen Messzeitpunkt (MZ).

Merkmal	Instrument	Anzahl Items	MZ
Sozioökonomische Variablen			
Personenmerkmale	Eigenentwicklung in Anlehnung an Conzelmann, Valka- nover & Schmidt (2009)	2	1, 2, 3
Ausserschulische Sportaktivität	Eigenentwicklung in Anlehnung an Conzelmann et al. (2009)	2	1, 2, 3
Pubertärer Status	Modifizierte Version in Anlehnung an Petersen, Crockett, Richards und Boxer (1988)	3	3
Soziale Herkunft	Deutsche Version der „Family Affluence Scale“ (FAS, Currie et al., 1997)	4	2
Kulturelles Kapital	Modifizierte Version in Anlehnung an die PISA-Studie (Kunter et al., 2002)	8	2
Soziales Selbstkonzept			
Perspektivenübernahme- fähigkeit	Skala zur Erfassung der Perspektivenübernahmefähig- keit (Kunter et al., 2002)	5	1, 2, 3
Kooperations- und Konflikt- fähigkeit	Modifizierte, kombinierte Version nach Kanning (2009) sowie Sygusch und Kotissek (2005)	8	1, 2, 3
Soziale Selbstwirksamkeitserwartung	Skala zur Erfassung der sozialen Selbstwirksamkeitser- wartung (Jerusalem & Klein-Hessling, 2002b)	5	1, 2, 3
Soziale Akzeptanz	Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts der sozialen Akzeptanz (Fend, Helmke & Richter, 1984)	4	1, 2, 3
Implementation (Qualität der Wiedergabe)			
Methodische Reflexion	Eigenentwicklung bezüglich dem didaktisch- methodischen Prinzip	4	1, 2, 3
Systematisches Feedback	Eigenentwicklung in Anlehnung an Deutscher Sportbund (2006) und Schwarzer, Lange & Jerusalem (2002)	6	1, 2, 3
Fürsorglichkeit	Gekürzte Version von Saldern & Littig (1987)	4	1, 2, 3
Soziale Norm	Gekürzte Version der Skala zu im (Schul-)Sport trans- portierten Normen von Hoffmann (2006)	4	1, 2, 3
Sozialverhalten			
Prosoziale Verhaltens- weisen	Gekürzte und modifizierte Version der Skala Multisource Assessment of Social Competence (Juntilla, Voeten, Kaukiainen & Vauras, 2006)	3	1, 2, 3
Antisoziale Verhaltens- weisen	Gekürzte und modifizierte Version der Skala Mobbing in der Schule (Alsaker, 2012)	3	1, 2, 3
Peer Rating			
Beliebtheit	Best-match-Item der jeweiligen Schülerskala	1	1, 2, 3
Kooperationsfähigkeit	Best-match-Item der jeweiligen Schülerskala	1	1, 2, 3
Soziale Selbstwirksamkeit	Best-match-Item der jeweiligen Schülerskala	1	1, 2, 3
Prosoziales Verhalten	Best-match-Item der jeweiligen Schülerskala	2	1, 2, 3
Antisoziales Verhalten	Best-match-Item der jeweiligen Schülerskala	2	1, 2, 3

Gleichermassen wird in der Tabelle 6, die von der Systematik her kongruent aufgebaut ist, auf die Instrumente der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung eingegangen. Hierbei muss zusätzlich als Einschränkung erwähnt werden, dass die Fragebogen der Kontrollgruppe bzw. der Experimentalgruppen zu allen Messzeitpunkten sich unterschiedlich gestalteten, da beispielsweise die Lehrpersonen der Kontrollklassen bei der zweiten Erhebung keine Items zum Implementationsbereich „Umfang/Qualität“ beantworten mussten, um sie nicht in irgendeiner Form zu beeinflussen.

Tabelle 6: Übersicht über die Instrumente der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung mit Zuordnung zum jeweiligen Messzeitpunkt (MZ).

Merkmal	Instrument	Anzahl Items	MZ
Sozioökonomische Variablen			
Personenmerkmale	Eigenentwicklung in Anlehnung an Conzelmann, Valkanover & Schmidt (2009)	2	1, 2, 3
Professionalisierung	Eigenentwicklung in Anlehnung an Conzelmann, Valkanover & Schmidt (2009)	3	1
Implementation (Qualität der Wiedergabe)			
Methodische Reflexion	Umformulierung zur Eigenentwicklung bezüglich dem didaktisch-methodischen Prinzip	4	2, 3
Systematisches Feedback	Umformulierung zur Eigenentwicklung in Anlehnung an Deutscher Sportbund (2006) und Schwarzer, Lange & Jerusalem (2002)	6	2, 3
Fürsorglichkeit	Umformulierung zur gekürzte Version von Saldern & Littig (1987)	4	2, 3
Soziale Norm	Umformulierung zur gekürzte Version der Skala zu im (Schul-)Sport transportierten Normen von Hoffmann (2006)	4	2, 3
Implementation (Umfang/Häufigkeit)			
Einsatz methodische Reflexion	Eigenentwicklung nur für Experimentalgruppen	2	2, 3
Einsatz systematisches Feedback	Eigenentwicklung nur für Experimentalgruppen	2	2, 3
Einsatz Lernjournal	Eigenentwicklung nur für Experimentalgruppen	2	2, 3
Programmähnliche Inszenierung	Eigenentwicklung nur für Experimentalgruppen	2	3
Soziales Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler			
Kooperations- und Konfliktfähigkeit	Best-match-Item der jeweiligen Schülerskala	1	1, 2, 3
Soziale Selbstwirksamkeitserwartung	Best-match-Item der jeweiligen Schülerskala	1	1, 2, 3
Soziale Akzeptanz	Best-match-Item der jeweiligen Schülerskala	1	1, 2, 3
Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler			
Prosoziale Verhaltensweisen	Best-match-Item der jeweiligen Schülerskala	2	1, 2, 3
Antisoziale Verhaltensweisen	Best-match-Item der jeweiligen Schülerskala	2	1, 2, 3

4.5 Untersuchungsdurchführung

Die empirische Untersuchung wurde zwischen Oktober 2011 und Juli 2012 im Rahmen eines von der Pädagogischen Hochschule Bern geförderten Forschungsprojekts durchgeführt. Im Folgenden wird in Bezug auf die Untersuchungsdurchführung detaillierter auf die Stichprobenakquise (vgl. Kapitel 4.5.1), Schülerinnen- und Schüleruntersuchung (vgl. Kapitel 4.5.2), Lehrerinnen- und Lehrerbefragung (vgl. Kapitel 4.5.3) sowie die Schulungsmassnahmen (vgl. Kapitel 4.5.4) eingegangen.

4.5.1 Stichprobenakquise

Aufgrund einer gewissen Sättigung von wissenschaftlichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten bei Schulen in Zentrumsnähe richtete sich bei der vorliegenden quasi-experimentellen Feldstudie der Fokus in erster Linie auf Schulen der Berner Agglomeration. Da jedoch nicht absehbar war, inwiefern eine positive Resonanz bezüglich der Teilnahme an der Untersuchung erwartet werden konnte, wurden Stadt- und Landschulen als zusätzliche Rekrutierungsalternative beibehalten. Aus strategischen Gründen und in Anbetracht einer möglichst geringen Weitläufigkeit der teilnehmenden Schulen verlief die Anfragereihenfolge folgendermassen: Agglomeration – Stadt – Land.

Die konkrete Vorgehensweise bei der Stichprobenakquise gliedert sich in drei Etappen. In einem ersten Schritt stellte die Projektleitung den Kontakt mit den politischen Behörden des Kantons (Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung) und der Stadt (Schulamt) Bern her. Die beiden Ämter erhielten dabei ausführliche Informationen über das Forschungsvorhaben und es wurde formell die Einwilligung eingeholt die entscheidungsberechtigten Schulleitungen anzuschreiben. Zudem trat man mit dem Bitte an die Behördenvertreter⁸ das Forschungsvorhaben gegenüber den Schulleitungen zu unterstützen, was sowohl durch Kanton und Stadt entsprochen wurde. Nachdem das Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung die erforderlichen Koordinaten den Schulgemeinden zukommen liessen, wurden in einem zweiten Schritt die entsprechenden Standortsschulleitungen angeschrieben. Die schriftliche Mitteilung enthielt Informationen zu den Projektzielen, den Erhebungsmethoden sowie dem zeitlichen Aufwand. Bei grundsätzlicher Gutheissung des Forschungsprojektes durch die Schulleitung erhielten die Lehrerinnen und Lehrer die notwendigen Unterlagen zum Vorhaben von ihrer Standortsschulleitung mit dem Hinweis sich bei Interesse bei der Projektleitung zu melden. Die Rücklaufquote von interessierten Lehrkräften blieb indes gering. Daher erteilten die Schulleitungen auf Anfrage des Projektleiters ferner die Genehmigung zur direkten Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen der fünften Klassen. So konnten in einem dritten Schritt per Telefonanfrage Lehrerinnen und Lehrer der Zielstufe angesprochen werden, um sie für die Studie zu gewinnen. Neben diesen Massnahmen erzielte man mithilfe von persönlichen Kontakten insgesamt 18 interessierte

⁸ Mit dem Anschreiben vom 04. März 2011 wurde die Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung z.H. von Markus Christen (Stellvertretender Vorsteher) informiert. Gleichermassen erfolgte die schriftliche Information vom 08. April 2011 an das Schulamt der Stadt Bern, z.H. von Irene Hänsenberger (Leiterin). Die formelle und offizielle Genehmigung durch den Kanton Bern, Schulen im Kanton anfragen zu dürfen, wurde mit dem Schreiben vom 28. März 2011 erteilt.

Lehrkräfte, die sich dazu bereit erklärten, beim vorliegenden Projekt mitzuwirken. Nachdem noch drei Lehrpersonen und ihre Klassen aufgrund forschungsmethodischer Aspekte (z.B. 4./5. Mischklasse) aussortiert werden mussten, nahmen schlussendlich 15 Lehrpersonen am Projekt teil. Dies ergab pro Gruppe (EG+, EG- und KG) je fünf Lehrerinnen- und Lehrer mit ihrer jeweiligen fünften Klasse.

Da es sich bei den Schülerinnen und Schülern um Minderjährige handelte, wurden die Eltern bzw. Erziehungsverantwortlichen der Kinder durch ein Schreiben, welches die Projektleitung an die teilnehmenden Lehrkräfte versandte und letztere wiederum verteilten, über die Partizipation der Klasse an der Längsschnittuntersuchung informiert. Kongruent mit der schriftlichen Information an die Schulleitungen erörterte das Schreiben die Projektziele sowie die zeitliche Involvierung der Kinder, worin festgehalten war, wie und in welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler in die Datenerhebung miteinbezogen würden. Zur forschungsethischen Absicherung wurden die Erziehungsverantwortlichen ersucht ihren Kindern zu erlauben, an der Erhebung teilzunehmen. Daraufhin hatten sie die Möglichkeit sich beim Projektleitenden oder den zuständigen Lehrkraft zu melden und den Entschluss einer Nichtteilnahme mitzuteilen. Ohne entsprechenden Gegenbericht wurde davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler zu den drei Messzeitpunkten befragt werden dürfen.

4.5.2 Schülerinnen- und Schüleruntersuchung

Die Befragungen der Schülerinnen und Schüler erfolgte im Klassenverband und nahmen jeweils eine Schullektion in Anspruch. Damit dies nicht eine der Sportlektionen betraf, wurde von Lehrpersonen eine Schulstunde im Klassenzimmer zur Verfügung gestellt. Der Projektleiter selbst oder seine hierfür instruierten Mitarbeitenden führten die Datenerhebung vor Ort mit den Klassen durch. Damit sollten Versuchsleiter-Artefakte durch viele Untersuchungsleitende vermieden werden. Aufgrund verschiedener Stunden- und Ferienpläne der teilnehmenden Klassen nahm die Erhebung zu den drei Messzeitpunkten (MZ) ein unterschiedlich grosses Zeitgefäss in Anspruch. Der erste Messzeitpunkt fand bis auf eine Ausnahme in der ersten Woche nach den Herbstferien statt. Für die Klassen der beiden Experimentalgruppen wurde der Zeitplan der Datenerhebung so gestaltet, dass sie vor der ersten Lektion des Interventionsprogramms erfolgen konnte. Zudem achtete man darauf, dass die Erhebung nicht auf eine Sportlektion fiel. So füllten die Schülerinnen und Schüler während dreiviertel Stunden im Klassenzimmer den Fragebogen aus. Obschon eigentlich die Treatmentphase mit der Kalenderwoche vier endete, konnte aufgrund der unterschiedlich situierter Sportferien die Datenerhebung nicht ausschliesslich in der darauffolgenden Woche stattfinden. Aber auch beim zweiten Messzeitpunkt wurde beachtet, dass bei der Experimentalgruppe+ und der Experimentalgruppe- die Intervention abgeschlossen war und erst danach das erneute Ausfüllen des Fragebogens erfolgte. Die zeitliche Erstreckung der Datenerhebung zu den verschiedenen Messzeitpunkten ist der Tabelle 7 zu entnehmen.

Tabelle 7: Zeitlich Erstreckung der Datenerhebung.

Messzeitpunkt	Kalenderwoche	Daten
MZ 1	KW 42–43	17.10.–24.10.2011
MZ 2	KW 5–7	02.02.–14.02.2012
MZ 3	KW 25–26	18.06.–26.06.2012

Zu allen Messzeitpunkten besuchten die Projektmitarbeitenden die Klassen vor Ort, führten mit ihnen die Datenerhebung durch und nahmen im Anschluss die ausgefüllten Fragebogen wieder mit. Für den Fall, dass Kinder (z.B. krankheitshalber) nicht anwesend waren, gab man den Lehrkräften neben dem leeren Fragebogen ein adressiertes und frankiertes Couvert ab, um die Fragebogen selbstständig in einer Lektion ausfüllen zu lassen und sie nachträglich an die Projektleitung zu schicken. Weil nicht ein und dieselbe Person die Daten bei allen Klassen erhob, wurde auf einen strikt vorgegebenen Ablauf mit schriftlich festgehaltener Instruktion geachtet. Dieser war beim ersten Messzeitpunkt ziemlich ausführlich, da es sich um das erstmalige Ausfüllen der Fragebogen handelte. Zudem standen die Versuchsleitenden den Schülerinnen und Schülern für allfällige Fragen und Unklarheiten zur Verfügung. Hierfür wurden vorgängig Probleme antizipiert und eine gemeinsame Antwortstrategie festgelegt. Auch dieses Vorgehen diente der Standardisierung der Untersuchungsbedingungen.

4.5.3 Lehrerinnen- und Lehrerbefragung

Gleichzeitig zur Schülerinnen- und Schülerbefragung fand die Erhebung der Lehrpersonen mittels Fragebogen statt und dauerte ebenso maximal eine Schulstunde. Durch die Anwesenheit der Versuchsleitenden mussten die Lehrerinnen und Lehrer zu allen Messzeitpunkten keine Betreuungsfunktion wahrnehmen und konnten sich auf ihre eigene Befragung konzentrieren, die im Wesentlichen die Fremdeinschätzung ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich der interessierten Facetten des sozialen Selbstkonzeptes umfasste.

Zur Erhöhung der Prozesskontrolle und zur differenzierten Erfassung des Implementationsgrades der Intervention wurden mehrere Massnahmen eingesetzt. Die Lehrkräfte der Experimentalgruppe füllten nach jeder Lektion des Interventionsprogramms eine schriftliche Kurzevaluation aus, welche neben einer Einschätzung zur Umsetzung der Lektionsinhalte, des Lernjournals, den Reflexionsmomenten und der Lektionsziele auch die Möglichkeit für allgemeine Anmerkungen sowie das Festhalten von vorgenommenen Modifikationen bot. Des Weiteren wurde mit allen Lehrerinnen und Lehrern beider Experimentalgruppen ein mit der halbstrukturierten, neutralen Methode konzipiertes Interview abgehalten. Dieses von zwei Projektmitarbeitenden direkt geführte Einzelinterview folgte einem Leitfaden, der das Festhalten der Antworten und die dazugehörige Analyse der verschiedenen Interviews miteinander vergleichbar machen sollte. Durch die Differenzierung beim Ausmass der Standardisierung wurde zudem genügend Spielraum ermöglicht, um detailliertere Meinungen

und Einstellungen zu einem Thema einzuholen (Bortz & Döring, 2006, S. 236-252). Da die Lehrpersonen der Experimentalgruppe+ aufgrund der Fortbildung und Begleitung zur Intervention mit dem Projektleitenden relativ intensiven Kontakt hatten und dadurch eine gewisse zwischenmenschliche Beziehungsstruktur entstand, erfolgten die fünf Interviews mit diesen Lehrkräften durch eine andere Projektmitarbeitende. Somit sollte eine mögliche Beeinflussung von Seiten des Interviewers minimiert werden. Der Projektleiter selbst führte die mündlichen Befragungen mit den Lehrerinnen und Lehrern der anderen Experimentalgruppe (EG-) durch. Bei all diesen „Face to Face“-Interviews wurden die Antworten sowohl durch handschriftliche Notizen bei geschlossenen Frageformen als auch durch Audioaufnahmen mittels Diktiergerät festgehalten. Daten letzterer Methode wurden nachfolgend für die weitere Verwendung noch mit dem Programm „F4“ transkribiert.

4.5.4 Schulungsmassnahmen

Der Zusammenhang zwischen Programmeffekten und unterschiedlichen Implementationsaktivitäten ist insgesamt evident (Drössler et al., 2007, S. 158), d.h. die Qualität der Inszenierungen und damit die Treatmentintegrität hängt entscheidend von der Umsetzung durch die Lehrerinnen und Lehrer ab (vgl. Kapitel 2.3.3). Um Aufschlüsse diesbezüglich zu erhalten wurde die Kontrolle der Implementationsgenauigkeit ins methodische Rahmenkonzept der vorliegenden Arbeit integriert (vgl. Kapitel 4.1). Sygusch (2008b) weist darauf hin, dass die Wirkung der Intervention eng mit dem Grad der Vorbereitung, der Vertrautheit mit dem Konzept sowie dessen systematischer Umsetzung verbunden ist. Eine rezeptartige Anwendung von Aktionsformen reicht nach seiner Meinung nicht aus, um die angestrebten Wirkungen zu erzielen. Basierend auf diesem Standpunkt wurde die Experimentalgruppe aufgeteilt (EG+ und EG-) und unterschieden sich hinsichtlich der strukturierten thematischen Auseinandersetzung, denn nur die EG+ erhielt neben dem Unterrichtsmaterial mehrfache wissenstheoretische sowie didaktisch-methodische Inputs.

Aus der Forschung zur Umsetzung von Fortbildungs- und Weiterbildungsmassnahmen ist bekannt, dass durch einmalige Kurse, wie Workshops oder Trainings, erworbenes Wissen und Kompetenzen im schulischen Alltag nur im geringen Mass implementiert werden. Das fachspezifisch-pädagogische Wissen, das durch eine Verschmelzung von direkter Wissensvermittlung und Erfahrung erworben wird, gilt aus wissenspsychologischer Sicht als zentraler Bestandteil der professionellen Lehrkompetenz (Staub, 2001). Die Mischung von fachinhaltlichem Wissen und dem didaktisch-pädagogischen Wissen bildet dabei die Grundlage, wie bestimmte Themen, Inhalte oder Probleme im Unterricht vermittelt werden (Shulman, 1987). Eine Quelle für implizites fachspezifisch-pädagogisches Wissen kann beispielsweise die Beobachtung von Unterricht sein, der durch andere Personen gestaltet wird (Staub, 2001). Als möglicher Grund für eine mangelhafte Implementation von Lehrerfortbildungsinhalten in das alltägliche Unterrichtshandeln wird unter anderem darin gesehen, dass für ausserunterrichtliche Aktivitäten zusätzliche Zeitbudgets erforderlich, jedoch nicht verfügbar sind (z.B. McCoy & Reynolds, 1998; Reinmann-Rothmeier & Mandle, 1998). Ebenso vorgeworfen wird bei rein auf Wissensvermittlung ausgerichteten Veranstaltungen, wie Vorträgen, dass die Teilnehmenden zu wenig als aktive Lernende ernst ge-

nommen werden sowie die zu erreichenden Lernziele in ungenügender Weise im Arbeitskontext der Lehrpersonen situiert sind (Putnam & Borko, 2000; Wilson & Berne, 1999). Fortbildungen, welche die Lehrkräfte als kohärent mit den Anforderungen an ihre berufliche Tätigkeit erlebten, erwiesen sich hingegen als effektiver (Gräsel et al., 2004). Des Weiteren werden Kursveranstaltungen ohne Nachbetreuung bezüglich ihrer Wirksamkeit vehement in Frage gestellt (Huberman, 1995; Joyce & Showers, 1995). Diese Feststellungen wurden bei den Schulungs- und Begleitungsmassnahmen für die Experimentalgruppe+ beachtet.

Die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen betrifft multiple verschachtelte Ebenen, die es zu berücksichtigen gilt. Hierbei hängen die didaktischen Entscheide auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezogen auf die Inhalte und Lernarrangements von Vorstellungen und Wissen über Unterricht ab, welche das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf der Zielstufe ermöglichen sollen. Die Lerngelegenheiten in der Aus- und Weiterbildung werden ihrerseits durch übergeordnete institutionelle Strukturen und politische Rahmenbedingungen determiniert. In Anbetracht der Interdependenzen zwischen den Ebenen sind Bildungsdesigns sowie Coachingformen gesucht, die möglichst umfassend die unterschiedlichen Stufen zu berücksichtigen versuchen (Staub, 2004). Bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hat in der Unterrichtsforschung mit dem fachspezifisch-pädagogischen Coaching gemäss Staub (ebd.) ein Ansatz Einzug erhalten, der zum einen durch Kooperation von Wissenschaft und Praxis gekennzeichnet ist. Wissenschaft darf sich nicht nur als Produzentin von Grundlagenwissen verstehen, sondern muss sich um dessen Vermittlung und Anwendung in spezifischen Handlungsfeldern kümmern, damit von einer Interaktion von Wissenschaft und Praxis gesprochen werden kann. Hiermit verbunden ist die Forderung, dass bei der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis auf der Grundlage von vorhandenem wissenschaftlichem Wissen innovative Praxisformen entwickelt werden und in diesem Prozess die Wissenschaft Mitverantwortung für die Lösung von Problemen bzw. für die Umsetzung gewisser Ansprüchen übernimmt. Zum anderen versucht das fachspezifisch-pädagogische Coaching verschiedene Formen von Coaching, wie z.B. „clinical supervision“ (Anderson & Synder, 1993) oder „cognitive coaching“ (Costa & Garmston, 1994), zu kombinieren. Das unmittelbare Ziel dieses Modells besteht in der systematischen Unterstützung von langfristigen Unterrichtsentwicklungsprozessen sowie einer nachhaltigen Entwicklung von Unterrichtskompetenz mitunter durch inhaltspezifische Thematisierung von Lehr-Lernprozessen. „Dabei sollen insbesondere allgemein-didaktische *Planungs- und Reflexionsstrategien* eingeübt und *fachspezifisch-pädagogisches Wissen* erworben werden“ (Staub, 2004, S. 124). Da es sich sowohl um eine komplexe Coaching-Interaktion handelt und der Coach über fachliche, methodische, didaktische, psychologische und pädagogische Kompetenzen sowie stufenspezifische Unterrichtserfahrung verfügen sollte, schlägt Staub (2004) vor, dass diese Rolle entweder durch erfolgreiche ehemalige Lehrkräfte oder erfahrene Aus- und Weiterbildende bekleidet werden, die mit Erwachsenen zu arbeiten verstehen und die Anforderungen in dem zu betreuenden Fachbereich mitbringen. Zwar konnte aufgrund forschungsökonomischer und -theoretischer Aspekte dieser Ansatz nicht in seiner gesamten Struktur übernommen werden, dennoch wurden die nützlichen und einsetzbaren Prinzipien des fachspezifisch-pädagogischen Coachings in die Schulung und Begleitung dieser Interventionsstudie integriert. Zumal mit dem Projektleiter aufgrund seiner Berufsbiografie eine geeignete Person mit den notwendigen Kompetenzen zur Verfügung stand.

Die Fortbildung der Lehrkräfte der Experimentalgruppe+ nahm in der vorliegenden Untersuchung folglich eine wichtige Rolle ein. Auf der Basis bisheriger Erkenntnisse für die Lehrerinnen- und Lehrerschulung, welche auf die Umsetzung von in Workshops vermittelten Strategien in den Unterricht zielen, wurden folgende Rahmenbedingungen geplant und umgesetzt (z.B. McGrew et al., 1994; Paul & Volk, 2002; Staub, 2001, 2004; Yamnill & McLean, 2001):

- Die Interventionsinhalte wurden praxisnah und aus bestehenden und wohl bekannten Unterrichtsmaterialien, die sowohl auf dem kantonalen Lehrplan als auch dem Lehrmittel Sporterziehung gründen, gestaltet. Zudem erhielten die Lehrpersonen die Möglichkeit die einzelnen Lektionen an die situativen Voraussetzungen anzupassen.
- Ausgewählte Unterrichtsbausteine sowie Vermittlungsprinzipien des Programms wurden exemplarisch in der Sporthalle erprobt, reflektiert und diskutiert.
- Das vermittelte theoretische Hintergrundwissen wurde mit einem ausgeprägten Praxisbezug erarbeitet.
- Die Lehrpersonen wurden fortlaufend in mehreren Workshops geschult und während der gesamten Interventionszeit mittels flankierenden Massnahmen begleitet sowie gecoacht.

Am 16. September 2011 fand in einem ersten Rahmen eine zweistündige Informationsveranstaltung (Info) im Theorieraum mit allen Lehrkräften der beiden Experimentalgruppen statt. Dabei wurde das Forschungsunterfangen durch die beiden Gastreferenten Prof. Dr. Achim Conzelmann und Dr. Mirko Schmidt, die der Forschungsgruppe der Berner Interventionsstudie Schulsport angehören, in den grösseren Zusammenhang der Persönlichkeitsentwicklung im Schulsport gestellt. Anschliessend folgten Ausführungen zur Konzeption und zum theoretischen Hintergrund der Projektidee sowie allgemeine Informationen betreffend dem Interventionsprogramm und der Datenerhebung. Der Anlass schloss mit der Abgabe der Unterrichtsmaterialien zur Durchführung der Inhalte.

Am darauffolgenden Tag, 17. September 2011, wurde der erste halbtägige Workshop (WS1) und somit die wirkliche Schulung abgehalten, die nur aus den partizipierenden Lehrkräften der Experimentalgruppe+ bestand. Wesentliche Inhalte dieser Fortbildung bestanden einerseits aus theoretischen Grundlagen in Zusammenhang mit der Unterrichtsmethodik, andererseits aus dem praktischen Durchführen bestimmter Interventionsinhalte. Im Wechsel zwischen Theorieraum und Sporthalle startete man mit dem Basiswissen zu sozialen Lerntheorien. Damit das Gehörte einen ausgeprägten Praxisbezug erhielt, folgte im Anschluss geleitet durch den Projektleiter eine Beispiellektion aus den ersten sieben Wochen des Programms. Noch in der Sporthalle wurde auf die didaktisch-methodischen Prinzipien insbesondere auf die reflexiven Momente eingegangen und die relevanten Aspekte für den alltäglichen Gebrauch besprochen. Zur Festigung setzte man diese Erkenntnisse unmittelbar in verschiedenen Praxisinputs um, wobei alle Teilnehmenden auch einmal in die Rolle des Vermittlers einnehmen konnten. Zurück im Theoriezimmer erhielten die Lehrkräfte Zeit um die Lektionen der ersten sieben Wochen des Interventionsprogramms durchzuschauen, Fragen zu stellen und gegebenenfalls in Rücksprache mit dem Projektleiter Adaptionen an die individuell spezifischen Bedingungen vorzunehmen. Zum Ende wurde neben der Terminplanung für die Besuche (Supervision) des Projektleiters in

den einzelnen Klassen noch die onlinebasierte Austauschplattform „SWITCHpoint“ vorgestellt. Da für die Entwicklung einer Unterrichtskompetenz eine langfristige Unterstützung und Betreuung notwendig ist, wurden nach dieser Fortbildung vor dem Treatment in der Folge weitere Massnahmen ergriffen (vgl. Abb. 10).

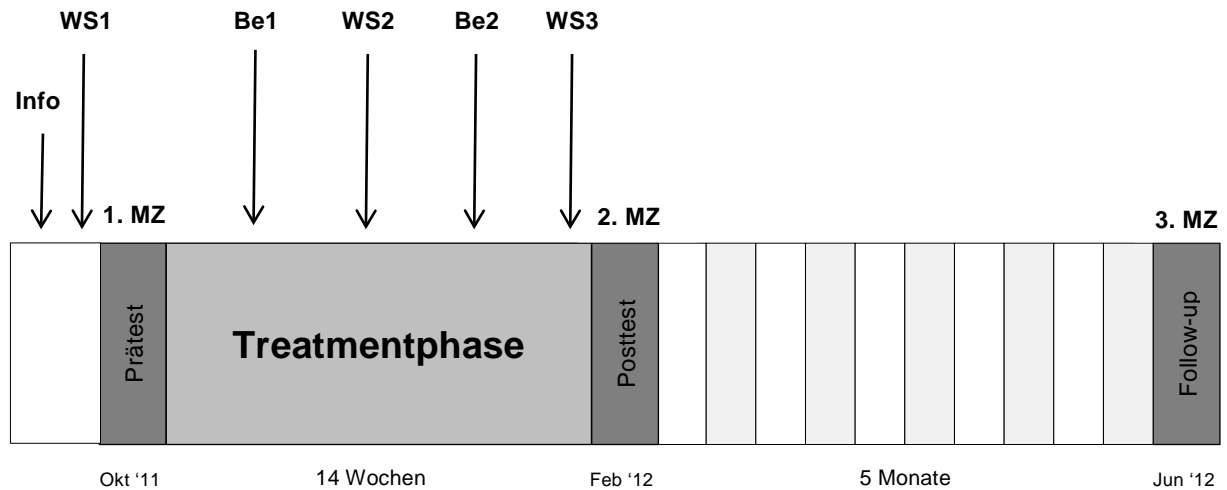


Abbildung 10: Untersuchungsdesign inkl. Fortbildungs- und Begleitungsstruktur.

Kurz bevor die zweiten sieben Wochen des Interventionsprogramms begannen, führte die Projektleitung einen erneuten halbtägigen Fortbildungsworkshop (WS2) durch. Wiederum galt dieser ausschliesslich für die Lehrerinnen und Lehrer der Experimentalgruppe+. So wurde am 2. Dezember 2011 mit einem Erfahrungsaustausch zum ersten Teil der Treatmentphase gestartet. Die Lehrpersonen informierten einander über positive sowie negative Erlebnisse und hielten wichtige Erkenntnisse fest. Anschliessend repetierte man gemeinsam die relevanten didaktischen, methodischen und pädagogischen Prinzipien der Intervention und setzte sie in Bezug zu den Erlebnissen. Mit diesem Vorgehen konnten die Teilnehmenden bzw. die Projektleitung zu ganz spezifische Problemen oder Schwierigkeiten Stellung nehmen und Lösungsansätze aufzeigen. Danach erfolgte wie bereits beim ersten Workshop eine längere Sequenz in der Sporthalle, wobei zwei der kommenden Lektionen im Zeitraffer durchgespielt sowie andere wichtige Sequenzen der zweiten sieben Wochen thematisiert wurden. Stets blieb aber auch Raum und Zeit für einen Rückbezug auf die Theorie. Den Abschluss bildete das Durchsehen der Unterlagen zum weiteren Verlauf des Programms, was zusätzlich zur Klärung von Fragen genutzt werden konnte.

Die dritte und letzte Schulung (WS3), an der ebenfalls nur die Lehrpersonen der EG+ anwesend waren, fand kurz vor Ende der Interventionsphase am 1. Februar 2012 statt. Sie diente in erster Linie einem gegenseitigen Austausch. Dabei wurden Ereignisse, die beeindruckten, herausstachen, Probleme bereiteten oder zum Nachdenken anregten, differenziert analysiert und diskutiert. Die Teilnehmenden erhielten zudem den Auftrag einen Beitrag zum Workshop zu leisten, indem sie einen kurzen Input zu weiteren Möglichkeiten der Sozialerziehung im Sportunterricht ausserhalb der kleinen und grossen Sportspiele präsentierten sowie für sich selbst folgende drei Fragen beantworteten: Was hat sich an meiner

bisherigen Sichtweise und Einstellung zum Sportunterricht verändert? Welche Konsequenzen könnten diese Veränderungen auf meinen Sportunterricht bzw. auf die Schülerinnen und Schüler haben? Was will ich weiterhin anwenden? Nachdem diese Inhalte ausgetauscht wurden, schloss der Projektleiter mit einer Anregung zur zukünftigen Kooperation unter diesen fünf Lehrkräften. Mit dieser Massnahme sollte im Sinne von „social support“ und „collegial coaching“ ein fortwährender Austausch von Ideen im Bereich des sozialen Lernens sowie die gegenseitige Hilfestellung angeregt werden. Hauptsächliches Ziel der letzten Fortbildung war somit die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte im Hinblick auf didaktische Handlungsalternativen, die Erweiterung ihres didaktischen Handlungsspielraums für spezifische Segmente der Unterrichtsgestaltung und die Bewusstseinsförderung für einen kollegialen Austausch.

Für die Gewährleistung der Betreuung der fünf Lehrpersonen (EG+) besuchte die Projektleitung neben den Schulungsveranstaltungen in der dritten und elften Woche des Treatments diese Lehrkräfte während einer Lektion vor Ort. Bei den Besuchen erhielten die Lehrer die Möglichkeit sich vorgängig mit dem „Coach“ zu treffen, um die Lektion zu besprechen und allenfalls gemeinsam Änderungen vorzunehmen. In den einzelnen Sportlektionen selbst nahm der Projektleiter die passive Rolle des Beobachters ein und verfolgte den Sportunterricht. Direkt im Anschluss an die Unterrichtsstunde oder aufgrund des Stundenplans mit etwas Verzögerung wurde die Lektion im Sinne eines formativen Feedbacks in Kooperation mit dem Projektleiter reflektiert und allenfalls gewisse Schwerpunkte des Interventionsprogramms miteinander besprochen. Durch diese Massnahme konnten die Lehrpersonen relativ eng begleitet und unterstützt werden. Das skizzierte Schulungs- und Begleitverfahren ermöglichte im Rhythmus von drei Wochen den Kontakt zwischen dem Projektleiter und den Lehrern der Experimentalgruppe+.

Als eine ergänzende Leistung wurde mit dem interaktiven Kommunikationsnetzwerk „SWITCHpoint“ eine Austauschplattform während der gesamten Phase der Intervention installiert. Dies ermöglichte stetige Interaktionen zwischen den Parteien, um von Seiten der Projektleitung Hilfestellungen bieten zu können. Da vier der fünf Lehrkräfte ihre erste Sportlektionen jeweils frühestens am Dienstag im Stundenplan situiert hatten, galt für die Austauschplattform als wöchentlicher Fixtermin ein zweistündiger Zeitraum im späten Montagnachmittag, an welchem der Projektleiter immer online war und die Teilnehmenden Unterstützung einholen konnten ohne vorgängig ein Meeting zu vereinbaren.

4.6 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der im Rahmen der EsKS-Studie erhobenen Daten erfolgte mithilfe verschiedener Verfahren. Diese werden in der einschlägigen Literatur ausführlich beschrieben, so dass in der vorliegenden Arbeit nicht noch einmal explizit darauf eingegangen wird. Daher werden sie lediglich erwähnt. Hingegen wird auf Besonderheiten bei der Datenanalyse im Rahmen dieser Arbeit eingegangen, da für den weiteren Verlauf eine ausführlichere Darstellung notwendig ist und zum Verständnis der Auswertung beitragen soll.

4.6.1 Fehlende Werte

Bei der Darlegung von Forschungsergebnissen wird es immer mehr zum Standard darüber Rechenschaft abzulegen, wie fehlende Beobachtungen bei der Datenanalyse behandelt wurden (z.B. McDonald & Ho, 2002). Das Auftreten von fehlenden Werten kann auf unterschiedliche Gründe zurückgeführt werden: Personen verweigern die Antwort, die Antworten können nicht entziffert werden oder sie sind ungültig (Allison, 2001; Little & Rubin, 2002). Des Weiteren zeigt sich bei Längsschnittstudien häufig das Problem, dass Teile der Stichprobe an einem oder mehreren Messzeitpunkten nicht teilnehmen. Liegen nun fehlende Werte vor, können diese in der Folge zu ungewollten Verzerrungen in statistischen Analysen führen. Deshalb wurde bei der EsKS-Studie vor der eigentlichen Auswertung des Datenmaterials dieser Problematik Rechnung getragen.

Für den Umgang mit fehlenden Werten bestehen grundsätzlich drei Typen von Verfahren: klassische Verfahren, imputationsbasierte Verfahren und modellbasierte Vorgehensweisen (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Dabei ist in einem ersten Schritt die Klassifikation des Ausfallprozesses wichtig, in der mit *Missing Completely at Random (MCAR)*, *Missing At Random (MAR)* und *Missing Not At Random (MNAR)* drei Arten von fehlenden Werten unterschieden werden (Rubin, 1976). Obschon moderne Ansätze zu validen Ergebnissen als die klassischen Ansätze führen (Colins et al., 2001; Schafer, 1997), ist in der Forschungspraxis das vermutlich immer noch am häufigsten gewählte Vorgehen das klassische Verfahren *fallweiser Ausschluss*, welches jedoch nur Ad-hoc-Lösungen zur Behandlung der fehlenden Werte bereitstellt. Diese Vorgehensweise kann zu stark verzerrten Parameterschätzungen und zu einer mitunter erheblich reduzierten Stichprobe führen. Daher sollte der Einsatz von Verfahren wie der fallweise Ausschluss, welche die vorliegende Information in den Daten nicht vollständig ausnutzen, vermieden werden (Lüdtke et al., 2007). Zudem ist der fallweise Ausschluss erst dann akzeptabel, (a) wenn es lediglich eine gewisse Anzahl an fehlenden Werten hat (empfohlen wird eine Ausschlussquote von weniger als 5% der Gesamtzahl der Fälle) und (b) wenn die fehlenden Werte als vollständig zufällig (MCAR) bestätigt werden können (Schafer & Graham, 2002). Tritt mindestens eine der beiden Voraussetzungen ein, dann sind modernere Verfahren wie die *Multiple Imputation (MI)* empfehlenswert. Sie weisen zwei gewichtige Vorteile gegenüber den klassischen Verfahren auf. Erstens wird eine höhere Effizienz bei der Schätzung der Parameter erreicht und zweitens „ermöglicht die Berücksichtigung von Hilfsvariablen ... im Imputationsmodell die Korrektur eines möglicherweise durch selektiven Stichprobenausfall verursachten Bias in den Parameterschätzungen“ (Lüdtke et al., 2007, S. 115). In der vorliegenden Studie wurden für den Prä-Test 12.6%, Post-Test 15.5% und Follow-up 16.1% Fälle von fehlenden Werten angezeigt. Zudem belegt der MCAR-Test nach Little beim Post-Test ein signifikantes Resultat ($\chi^2 = 2235.74$, $df = 1856$, $p = .000$), womit diese fehlenden Werte nicht als vollständig zufällig analysiert sind. Da damit beide Bedingungen für den Einsatz des klassischen Verfahrens *fallweiser Ausschluss* nicht eingehalten werden konnten, wurde die *Multiple Imputation* eingesetzt.

Das MI-Verfahren basiert auf dem Ersatz jedes fehlenden Wertes und umfasst drei getrennt durchzuführende Schritte (Rubin, 1987). Zuerst werden für alle fehlenden Werte unter Einbezug der im Datensatz vorliegenden Informationen, empfohlenerweise auch unter der Berücksichtigung von sogenannten Hilfsvariablen, mehrere Ersetzungen vorgenom-

men. Dadurch werden wiederum mehrere vollständige Datensätze mit jeweils unterschiedlichen Imputationen für die fehlenden Werte generiert. Im zweiten Schritt wird anschließend jeder dieser vollständigen Datensätze mit Standardverfahren analysiert (z.B. ANOVA). Im letzten Schritt folgt die statistische Inferenz, wobei die Ergebnisse der getrennt durchgeführten Analysen so zusammengefasst werden, dass die Unsicherheit der Imputation berücksichtigt wird. Die einzelnen Schritte (Imputationsmodell, Analysemodell, statistische Inferenz) werden jeweils separat vorgenommen. Im Einklang mit der Empfehlung von Rubin (1987) wurden in der EsKS-Studie $m = 5$ Imputationen ausgeführt und die maximale Anzahl von Iterationen bei $k = 5$ gesetzt, so dass für jede Imputation der Markov Chain Monte Carlo (MCMC) Algorithmus eine fünfmalige Durchführung erfolgte. Darüber hinaus wurden in der Nebenbedingung alle Variablen sowohl als Einfluss- und auch Imputationsvariablen definiert.

4.6.2 Ausreisser

Extreme Werte können die Ergebnisse von Datenanalysen substanziell beeinflussen, was häufig zu einer Verzerrung führt. So können sie Mittelwerte erhöhen oder herabsetzen und damit künstliche Signifikanz erzielen bzw. reale Signifikanz verdecken. Aus diesem Grund ist es angebracht sich mit den entsprechenden Werten auseinanderzusetzen (Fidell & Tabachnik, 2003). Barnett und Lewis (1994) definieren Ausreisser folgendermassen: „We shall define an outlier in a set of data to be an observation (or subset of observations) which appears to be inconsistent with the remainder of that set of data“ (S. 7). Demnach sind Ausreisser nicht ausschliesslich falsche oder ungenau erfasste Werte, sondern ebenso Werte, die zwar richtig und genau, aber erwartungswidrig sind (Schendera, 2007, S. 165). Beim Umgang mit Ausreissern können drei Ansätze unterschieden werden: (a) *accommodation* = die Verwendung eines robusten statistischen Modells, damit die Ausreisser nicht einen unverhältnismässig grossen Einfluss auf die Resultate ausüben; (b) *identification* = identifizierte Ausreisser können dahingehend untersucht werden, inwiefern sie Fehler in den Daten offenbaren; und (c) *rejection* = identifizieren und entfernen der Ausreisser aus der Stichprobe, um statistisch valide Ergebnisse zu erzielen (Zijlstra, Van der Ark & Sijtsma, 2012, S. 69). Bei der vorliegenden Arbeit wird nach der Identifikation von extremen Werten deren Eliminierung vorgenommen, denn Schendera (2007, S. 163f.) weist darauf hin, dass selbst der scheinbar robuste t-Test durch Ausreisser verzerrt wird und sie daher bei multivariaten Verfahren aus der Analyse ausgeschlossen werden sollten.

Eine populäre statistische Methode zur Identifikation und Bestimmung von Ausreissern in kontinuierlichen Daten ist die Mahalanobis-Distanz, welche das Ausmass identifiziert, wonach eine multivariate Beobachtung ein Ausreisser ist (Zijlstra et al., 2012). Die Mahalanobis-Distanz ist grundsätzlich als ein Mass zwischen Punkten in einem mehrdimensionalen Raum anzusehen, in dem sich jede Beobachtung abbilden lässt (Mahalanobis, 1936). Damit bildet sie wiederum die Distanz eines Beobachtungsfalls zum Zentroid, der als Schnittpunkt durch die Mittelwerte aller unabhängigen Variablen des multidimensionalen Raumes erzeugt wird. Die Beobachtungsfälle formen demnach eine Datenwolke um den Zentroid herum, wobei jeder Fall in der Datenwolke auf der Grundlage seiner eigenständigen Kombination von Ergebnissen zu allen anderen unabhängigen Variablen durch einen

einzelnen Punkt dargestellt wird. Die Mahalanobis-Distanz berücksichtigt dabei die unterschiedlichen Standardabweichungen entlang der Achsen des multidimensionalen Raumes und auch die Korrelationen zwischen den einzelnen Achsen. Ein Beobachtungsfall, der mit einer entsprechenden Distanz zu den anderen Fällen liegt, gilt sodann als multivariater Ausreisser und hat grösseren Einfluss auf die Resultate einer Analyse als andere Fälle in der Stichprobe. Somit liefert die Mahalanobis-Distanz einen Hinweis, ob eine Beobachtung im Hinblick auf die unabhängigen Variablen ein Ausreißer ist oder nicht, und wertet zudem jeden Beobachtungsfall durch den Gebrauch der Chi-Quadrat-Verteilung mit einer sehr konservativen Wahrscheinlichkeitsschätzung aus (Fidell & Tabachnik, 2003). Für die EsKS-Studie wurde durch die Anwendung der Mahalanobis-Distanz ein Ausreisser mit $\chi^2 = 64.369$ identifiziert, welcher bei 33 Freiheitsgraden und bei einer konservativen Wahrscheinlichkeitsschätzung ($p = .001$) über dem kritischen Wert ($\chi^2 = 63.870$) liegt (Bortz & Schuster, 2010). Dieser als Ausreisser identifizierte extreme Wert fand in der Folge keine Beachtung mehr und wurde eliminiert.

4.6.3 Inferenzstatistik

Das Datenmaterial wurde sowohl durch deskriptive als auch inferenzstatistische Verfahren, deren Einsatz bei der vorliegenden Arbeit sinnvoll und zulässig sind, ausgewertet. Welche Spezifika dabei die Inferenzstatistik aufweist, soll in kurzen Zügen erläutert werden.

Bei der Analyse von Unterschiedshypothesen auf Nominalskalenniveau hinsichtlich der Kontrollvariablen sind Chi-Quadrat-Verfahren nach Pearson die Methode der Wahl. Zur Prüfung von Unterschiedshypothesen bei den Ausgangsbedingungen auf Intervallskalenniveau wird die einfaktorielle Varianzanalyse verwendet und bei Auswertungen von Unterschieden innerhalb einer Untergruppe über die Zeit der t-Test für abhängige Stichproben. Die wesentliche Aufgabe bei der Datenanalyse der vorliegenden Arbeit besteht indes darin Entwicklungen zu analysieren. Um die Wirkung der Schulung und Begleitung auf die didaktisch-methodische Inszenierung des Sportunterrichts sowie der Intervention auf das soziale Selbstkonzept und Sozialverhalten der Kinder zu untersuchen, werden als Signifikanztests varianzanalytische Methoden mit Messwiederholung eingesetzt. Sollten beim Pretest statistisch abgesicherte Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen, die kontrolliert werden müssen, erfolgt die Auswertung mittels einer Kovarianzanalyse, bei welcher die abhängige Variable der ersten Erhebung als Kovariate dient. Da neben einer statistisch signifikanten Differenz zusätzlich nach der praktischen Bedeutsamkeit von Wirkungen gefragt werden muss, wird ferner bei der Darstellung der Befunde jeweils auch die Effektstärke nach den Konventionen von Cohen (1988) angegeben. Dadurch können die Relevanz beobachteter Effekte abgeschätzt und falsche Interpretation vermieden werden (Rost, 2007, S. 213). Bei allen angewendeten Verfahren gilt das α -Signifikanz-Niveau bei einem p-Wert von < 0.05 .

A-Priori-Kontraste

Weil der konstante Faktor mehr als zwei Faktorstufen bzw. Gruppen beinhaltet, wird mit den Innersubjekteffekten die Signifikanz getestet, die über alle Faktorstufen hinweg ermittelt wurde. Dieses Ergebnis der ANOVA wird auch als Omnibus-Test bezeichnet. Jedoch interessiert in erster Linie, zwischen welchen Gruppen sich die Unterschiede zeigen. Also geht es darum einzelne Gruppen aus dem Design miteinander zu vergleichen. Auf der Grundlage von aufgestellten, spezifischen Unterschiedshypothesen, die bereits vor der Untersuchung formuliert wurden, erfolgt die Analyse mit einem so genannten A-priori-Kontrast. Dabei ist es möglich nicht nur zwei einzelne Gruppen miteinander zu vergleichen, sondern ebenso verschiedene Gruppen zusammenzufassen und miteinander oder einzelnen Gruppen zu vergleichen (z.B. Gruppe A und B vs. Gruppe C). Unabhängig davon welche Form gewählt wird, schlussendlich werden als Resultat der Kontrastaufstellung immer zwei Mittelwerte verglichen. Im Anschluss wird der Kontrast im Verhältnis zur Varianz innerhalb gesetzt und daraus ergibt sich eine Prüfgröße, die auf Signifikanz getestet werden kann. Die Anzahl möglicher Kontraste ist allerdings begrenzt und zusätzlich gilt es zwei Voraussetzungen einzuhalten. Die erste Voraussetzung bezieht sich auf die Summe der Kontrastkoeffizienten, welche immer null ergeben muss. Die zweite wichtige Voraussetzung ist, dass die verschiedenen Kontraste orthogonal zueinander sind und somit unabhängig voneinander. Die Kontrastkoeffizienten sind dann unabhängig voneinander, wenn ihr Skalarprodukt null ergibt. Dieses ist wiederum die Produktsumme aus den Koordinaten der Kontrastkoeffizienten. Die beiden Voraussetzungen begrenzen damit die Anzahl möglicher Kontraste auf die Anzahl der Gruppen minus 1 ($k-1$). Die Gefahr der α -Fehler-Inflation, die bei mehreren Signifikanztest besteht, wird bei A-priori-Kontrasten vernachlässigt, weil nicht alle möglichen Vergleiche angestellt werden, sondern nur die theoretisch begründeten und vor der Untersuchung aufgestellten (Bühner & Ziegler, 2009).

Sofern keine konkreten A-priori-Hypothesen vorliegen, müssen bei einem signifikanten Interaktionseffekt alle möglichen Mittelwertsvergleiche getestet werden, was anhand des post-hoc-Tests nach Bonferroni-Holm erfolgt. Nach Bühner und Ziegler (2009, S. 549-551) ist es durch diesen post-hoc-Test möglich beliebig viele Einzelvergleiche durchzuführen ohne dabei eine α -Fehler-Inflation zu riskieren. Im Gegensatz zur Bonferroni-Korrektur wird bei dieser leicht abgewandelten Alternative nicht für alle Einzelvergleiche das komplett adjustierte α verwendet, um die Höhe der Überschreitungswahrscheinlichkeit etwas abzuschwächen.

Veridikalität

Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, wird begründet aus einer differentiellen Perspektive neben der positiven Beeinflussung des sozialen Selbstkonzepts auch die Realitätsangemessenheit der Selbsteinschätzung analysiert. Demnach interessiert, welchen Einfluss die schulsportliche Intervention auf unterschiedliche Schülerinnen und Schüler (Überschätzer, Realisten, Unterschätzer) hat. Zur Bestimmung der Veridikalität wurden die Differenzwerte zwischen den z-standardisierten Selbstkonzeptwerten (Selbstkonzept der Kooperations- und Konfliktfähigkeit, der sozialen Akzeptanz resp. der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung) und den dazugehörigen z-standardisierten Werten der Fremdeinschätzung berechnet. Für letzteres wurden sowohl die Einschätzungen der Mitschülerinnen und Mitschüler (Peer-

Rating) als auch die Sichtweise der Lehrkraft erhoben, da beide zur wesentlichen Bezugsgruppe der schulischen Interaktion gehören (Hascher & Neuenschwander, 2011). Zur Beantwortung der Frage, an welcher Teilstichprobe die z-Standardisierung vorgenommen werden soll, wird auf die empirische Lösung von Marsh (1993) zurückgegriffen, die in neueren Untersuchungen zum Selbstkonzept im Schulsport (Conzelmann et al., 2011) ebenso Verwendung findet. Die Frage, ob sich Schülerinnen und Schüler vorwiegend mit allen anderen, mit gleichgeschlechtlichen oder innerhalb der Klasse vergleichen, lässt sich durch drei Korrelationsberechnungen klären. Hierfür werden die zur Bildung der Veridikalität benötigten Variablen (a) an der Klasse, (b) geschlechtsspezifisch und (c) an der gesamten Stichprobe z-standardisiert. Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich dann wiederum an derjenigen Bezugsgruppe, welche die höchsten Korrelationswerte aufweist (ebd., S. 208f.).

Tabelle 8: Korrelationswerte (r) und deren Signifikanz (p) der Variablen zur Bildung der Veridikalität.

Variable	Klasse	Geschlechts-spezifisch	Gesamtstichprobe
Kooperations- und Konfliktfähigkeit	$r = .215$ ($p = .000$)	$r = .215$ ($p = .000$)	$r = .245$ ($p = .000$)
Soziale Akzeptanz	$r = .425$ ($p = .000$)	$r = .423$ ($p = .000$)	$r = .440$ ($p = .000$)
Soziale Selbstwirksamkeitserwartung	$r = .116$ ($p = .000$)	$r = .166$ ($p = .000$)	$r = .170$ ($p = .000$)

In der Tabelle 8 wird ersichtlich, dass die Berechnungen für alle drei Variablen den höchsten Korrelationswert mit $r = .245$, $r = .440$ resp. $r = .170$ bei der gesamten Stichprobe ergeben. Somit wurde die z-Standardisierung anhand dieser Bezugsgruppe vorgenommen und für die weitere Analyse verwendet. Anschliessend wurden für die Auswertung zur differentiellen Hypothese die Schülerinnen und Schüler in drei Gruppen eingeteilt: Schülerinnen und Schüler mit Werten $z < -1$ ($n_{\text{Kooperations- und Konfliktfähigkeit}} = 56$, $n_{\text{soziale Akzeptanz}} = 43$, $n_{\text{soziale Selbstwirksamkeitserwartung}} = 60$) werden im Folgenden als Unterschätzer, Schülerinnen und Schüler mit Werten von $z = -1$ bis 1 ($n_{\text{Kooperations- und Konfliktfähigkeit}} = 196$, $n_{\text{soziale Akzeptanz}} = 228$, $n_{\text{soziale Selbstwirksamkeitserwartung}} = 182$) als Realisten und Schülerinnen und Schüler mit Werten $z > 1$ ($n_{\text{Kooperations- und Konfliktfähigkeit}} = 53$, $n_{\text{soziale Akzeptanz}} = 34$, $n_{\text{soziale Selbstwirksamkeitserwartung}} = 63$) als Überschätzer bezeichnet.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel sind ausgewählte Ergebnisse der EsKS zusammengefasst. In der Vorauswertungen (5.1) werden die Stichprobenzusammensetzung, die deskriptive Statistik zu den abhängigen Variablen und die Implementationsgenauigkeit aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer dargestellt. Kapitel 5.2 berichtet über die Resultate der Programm- sowie Outputevaluation und gliedert sich in die schülerinnen- und schülerperzipierte Implementation (5.2.1), soziales Selbstkonzept (5.2.2) sowie soziales Verhalten (5.2.3). Hierfür werden die in Kapitel 3.5 formulierten wissenschaftlichen Hypothesen auf der Ebene von empirischen Hypothesen spezifiziert. Nach dem gleichen Prinzip werden nachfolgend (Kapitel 5.3) die Befunde zu den mittelfristigen Effekten thematisiert.

5.1 Vorauswertungen

5.1.1 Präzisierung der Schülerstichprobe

Zur Kontrolle von Einflüssen auf das soziale Selbstkonzept, die ausserhalb der Intervention wirken könnten, wurden potenzielle Variablen erhoben und hinsichtlich der drei Gruppen Experimentalgruppe+, Experimentalgruppe- und Kontrollgruppe mittels Chi-Quadrat-Test untersucht. Tabelle 9 zeigt die statistischen Kennwerte des χ^2 -Tests auf.

Tabelle 9: Statistische Kennwerte des χ^2 -Tests auf Gleichverteilung bezgl. Alter, Geschlecht, Sportaktivität, Sporthäufigkeit, sozialem Hintergrund („Family Affluence Scale“, Currie et al., 1997), ethnische Herkunft und Sprache („PISA-Studie“; Kunter et al., 2002) zwischen EG+, EG- und KG.

	<i>n</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>	Cramers <i>V</i>
Alter	305	8	7.73	.460	.113
Geschlecht	305	2	6.43	.040	.145
Sportaktivität	304	6	7.70	.261	.113
Sporthäufigkeit	286	4	7.03	.134	.111
Sozialer Hintergrund	307	4	5.14	.273	.091
Ethnische Herkunft	306	4	5.31	.257	.093
Sprache	305	4	4.38	.357	.085

Ausser bei der Geschlechterverteilung (Überrepräsentation der Jungen in der Kontrollgruppe) unterscheiden sich die drei Gruppen EG+, EG- und KG nicht voneinander. Diese Ungleichverteilung der Geschlechter lässt sich bei der Kontrollgruppe darauf zurückzuführen, dass eine Klasse der Kontrollgruppe geschlechtergetrennten Sportunterricht hatte und nur die Sportlehrperson der Jungen für die Studie gewonnen werden konnte. Da allerdings die Gruppenunterschiede beim Geschlecht mit Cramers $V = .145$ lediglich einen kleinen Effekt (Cohen, 1988) aufweisen, wird auf eine geschlechtsspezifische Auswertung verzichtet.

5.1.2 Deskriptive Statistik zu den abhängigen Variablen

Die Tabellen 10 und 11 vermitteln anhand der statistischen Kennwerte einen Überblick zu den abhängigen Variablen, wobei jeweils die Auswertungen zum Vortest, Nachtest und Follow-up getrennt dargestellt werden. Bei den Dimensionen der Implementationsgenauigkeit fällt einzig auf, dass mit der methodischen Reflexion das zentrale Mass zum ersten Erhebungszeitpunkt eine eher schlechte innere Konsistenz (Cronbach's $\alpha = .54$) aufweist. Alle anderen Werte sind akzeptabel. Bei den Facetten des sozialen Selbstkonzepts sind teilweise ebenso fragwürdige Werte in Bezug auf die innere Konsistenz zu verzeichnen, was bei der Interpretation der Programmwirkung zu berücksichtigen ist.

Tabelle 10: Statistische Kennwerte der Reliabilitätsanalyse zu den Dimensionen der Implementationsgenauigkeit aufgeschlüsselt nach den drei Messzeitpunkten (MZ).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbach's α</i>	<i>Schiefe</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>N</i>
Methodische Reflexion						
MZ1	2.42	.56	.54	-0.22	0.12	307
MZ2	2.68	.71	.76	-0.24	-0.43	309
MZ3	2.41	.65	.73	0.02	-0.37	308
Systematisches Feedback						
MZ1	2.89	.58	.79	-0.47	0.25	307
MZ2	2.94	.67	.87	-0.54	-0.07	309
MZ3	2.89	.68	.87	-0.49	-0.06	308
Fürsorglichkeit						
MZ1	3.31	.54	.72	-0.98	1.12	307
MZ2	3.14	.67	.81	-0.95	0.70	309
MZ3	3.14	.65	.81	-0.86	0.66	308
Soziale Norm						
MZ1	3.51	.46	.70	-0.89	0.49	307
MZ2	3.58	.47	.78	-1.35	1.93	309
MZ3	3.50	.54	.82	-1.11	0.88	308

Tabelle 11: Statistische Kennwerte der Reliabilitätsanalyse zu den Dimensionen der Facetten des sozialen Selbstkonzepts aufgeschlüsselt nach den drei Messzeitpunkten (MZ).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbach's α</i>	<i>Schiefe</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>N</i>
Perspektivenübernahmefähigkeit						
MZ1	2.90	.51	.67	-0.47	0.32	307
MZ2	2.96	.56	.77	-0.46	-0.14	309
MZ3	2.98	.57	.81	-0.69	0.76	308
Kooperationsfähigkeit						
MZ1	3.16	.48	.56	-0.73	1.06	307
MZ2	3.23	.50	.67	-0.54	0.36	309
MZ3	3.19	.52	.67	-0.89	1.35	308
Konfliktfähigkeit						
MZ1	3.08	.52	.57	-0.48	0.36	307
MZ2	3.13	.48	.53	-0.24	0.13	309
MZ3	3.10	.51	.62	-0.46	0.75	308
Soziale Akzeptanz						
MZ1	3.27	.62	.78	-1.20	1.06	307
MZ2	3.33	.66	.82	-1.29	1.44	309
MZ3	3.35	.67	.83	-1.54	2.04	308
Soziale Selbstwirksamkeitserwartung						
MZ1	2.96	.44	.55	-0.40	-0.13	307
MZ2	3.04	.47	.63	-0.47	0.69	309
MZ3	3.05	.50	.70	-0.63	0.95	308

5.1.3 Lehrerinnen- und lehrerperzipierte Umsetzung der Intervention

Die Implementation besteht, wie in Kapitel 2.3.3 detailliert ausgeführt wurde, aus vier Bereichen (Einhaltung, Umfang, Wiedergabequalität, Involvierung) und bildet beim Begutachten der Wirksamkeit von psychologischen Interventionsmassnahmen einen integrativen Bestandteil. Dementsprechend sollte in einer Vorauswertung auch überprüft werden, inwiefern die Lehrerinnen und Lehrer der Experimentalklassen aus ihrer Perspektive die Intervention umgesetzt haben. Diese Auswertung wird anhand der Daten der Kurzevaluation, welche die Lehrpersonen jeweils nach jeder Sportlektion ausfüllten, der geschlossenen Fragen des Leitfadenterviews sowie des standardisierten Fragebogens vollzogen.

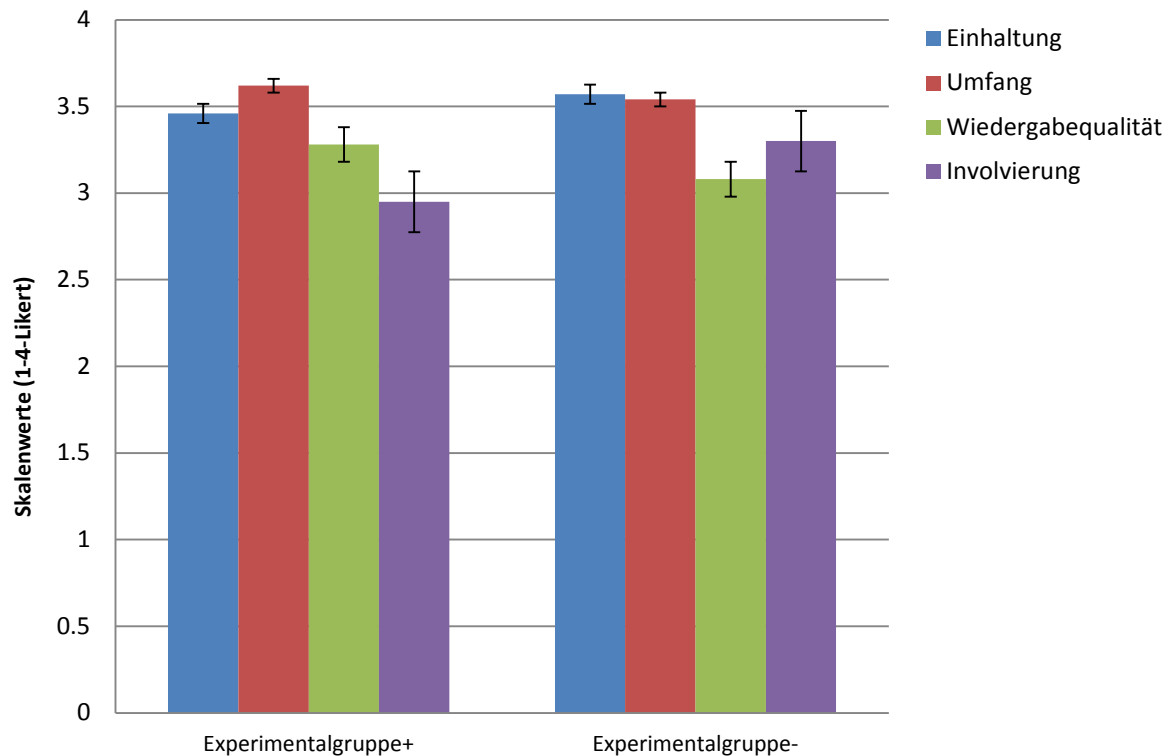


Abbildung 11: Mittelwerte der Implementationsbereiche aus der Sicht der Lehrpersonen mit der Unterscheidung zwischen den beiden Experimentalgruppen zum Post-Test.

Wie aus der Abbildung 11 ersichtlich wird, gibt es bei keinem Implementationsbereich eine beachtliche Abweichung zwischen den Experimentalgruppen. Dies wird durch den t-Test für unabhängige Stichproben bestätigt, wobei die Unterschiede der Differenzwerte zwischen den Gruppen bei keinem der untersuchten Merkmale signifikant ausfällt ($p > .215$). Daraus kann geschlossen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Experimentalgruppen in ihrer Eigenwahrnehmung im gleichen Mass die vorgegebene Inszenierungsform eingehalten haben sowie die Inhalte der Intervention umsetzten, die Wiedergabequalität zur Geltung kam und die Involvierung der Teilnehmenden festzustellen ist. So kann davon ausgegangen werden, dass die forschungsmethodische Splittung in zwei unterschiedliche Experimentalgruppen aus der Perspektive der Lehrkräfte keine differenzielle Wirkung hinsichtlich der Programmimplementation zur Folge hatte. Bevor eine allgemeine Schlussfolgerung gemacht werden kann, ist es jedoch notwendig eine detaillierte Betrachtung der Wiedergabequalität vorzunehmen, da eigentlich aufgrund der Schulungs- und Begleitungsmaßnahmen ein bedeutsamer Unterschied nur bei diesem Implementationsbereich zugunsten der Experimentalgruppe+ zu erwarten ist.

Hierfür werden die vier Dimensionen der Wiedergabequalität einzeln analysiert und betrachtet. Zudem kann ergänzend die Kontrollgruppe hinzugenommen werden, da sie ebenfalls beim Nachtest diesbezüglich befragt wurde. Bei den in Abbildung 12 dargestellten Dimensionen des Implementationsbereichs „Wiedergabequalität“ fallen deskriptiv betrachtet gewisse Aspekte auf. Die methodische Reflexion als zentrales Vermittlungsprinzip der Intervention wurde von allen Facetten am geringfügigsten umgesetzt, die Lehrerinnen und Lehrer der Kontrollgruppe schätzen sich, obschon sie weder Unterrichtsmaterialien erhielt-

ten noch an einer interventionsbezogenen Fortbildung teilgenommen haben, in jeder Dimension positiver ein als ihre Arbeitskolleginnen der Experimentalgruppen. Zudem sind die Mittelwerte der Experimentalgruppe+ allesamt höher als diejenigen der Experimentalgruppe-. Trotz der visuell ersichtlichen Unterschiede, kann jedoch einzig der Vergleich zur methodischen Reflexion statistisch abgesichert werden ($F(2,12) = 4.21$, $p = .041$, $\eta^2 = .412$).

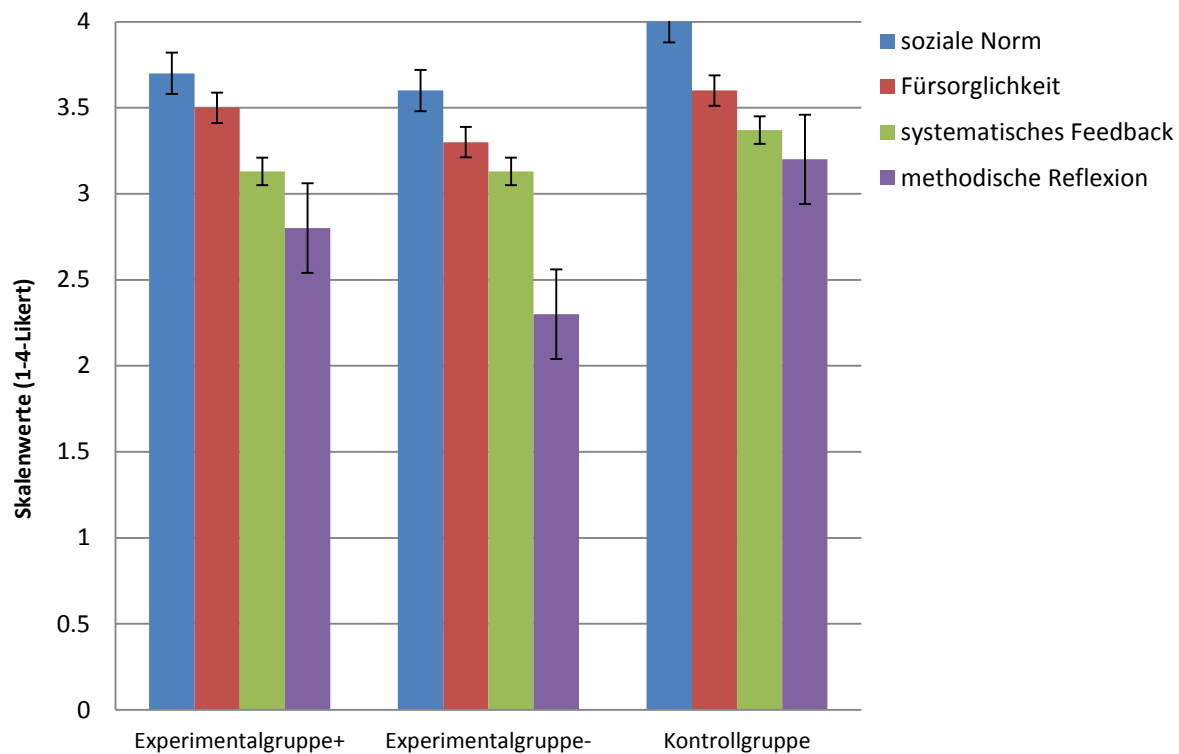


Abbildung 12: Mittelwerte des Implementationsbereichs „Wiedergabequalität“ aus der Sicht der Lehrpersonen aufgeteilt in die Subdimensionen und mit der Unterscheidung zwischen den Gruppen (EG+, EG- und KG) zum Post-Test.

Diese Signifikanz ergibt sich erstaunlicherweise durch die Differenz zwischen der Kontrollgruppe und der Experimentalgruppe- ($p = .042$), wie anhand des post-hoc-Tests ersichtlich wird. Gründe für die hohe Wahrnehmung von methodischer Reflexion der Kontrollgruppe sind schwierig zu eruieren. Möglicherweise liegt es am fehlenden Verständnis, was mit methodischer Reflexion im Schulsport überhaupt explizit gemeint ist. Schliesslich verfügen die Lehrpersonen der Kontrollgruppe diesbezüglich über keine Anhaltspunkte, wohingegen diejenigen der Experimentalgruppen konkreten Angaben erhielten, inwiefern das Nachdenken über Handlungen im Unterricht integriert werden kann. Grundsätzlich ist die sehr positiv gefärbte Selbstwahrnehmung der Kontrollgruppe resp. aller partizipierten Lehrerinnen und Lehrern mit Vorsicht zu geniessen, zumal sich die Frage nach der Realitätsangemessenheit der Selbsteinschätzung stellen lässt. Nichtsdestotrotz kann zusammenfassend festgehalten werden, dass in der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer weder die Zurverfügungstellung von Unterrichtsmaterialien noch die zusätzlichen Schulungs- und Begleitmassnahmen eine Rolle spielt, wenn es um die Einschätzung der Wiederga-

bequalität von Inhalten durch explizite Vermittlungsmethoden geht. Selbstverständlich schränkt die Querschnittsanalyse eine abschliessende Beantwortung stark ein, da hiermit kein Veränderungsmass ermittelt werden kann.

5.2 Evaluation der Programmdurchführung und -wirkung

Dieses Kapitel gliedert sich in drei Abschnitte, die sich sowohl der Programm- als auch Outputevaluation widmen. In einem ersten Schritt erfolgt ein Manipulationscheck, wobei überprüft wird, inwiefern der selbstkonzeptfördernde Sportunterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler implementiert wurde (Kapitel 5.2.1). Aus dieser Analyse ergeben sich Konsequenzen, welche für die weitere Untersuchung bedeutsam sind. Die Programmwirkung wird im Kapitel 5.2.2 dargestellt und beinhaltet neben den Resultaten zu den Facetten des sozialen Selbstkonzeptes auch die Resultate zur differentiellen Auswertung. Zum Abschluss folgt die Darlegung der Ergebnisse zu der weiterführenden Frage, ob durch spezifischen Sportunterricht eine positive Beeinflussung des sozialen Verhaltens zu verzeichnen ist (Kapitel 5.2.3).

5.2.1 Schülerinnen- und schülerperzipierte Implementation

Selbstkonzeptfördernder Sportunterricht in der späten Kindheit hat zum Ziel, dass bei der Ausgestaltung und Vermittlung von Sportlektionen im schulischen Kontext mit der Reflexion, der Kompetenzerfahrung und der Individualisierung drei Prinzipien zum Greifen kommen (Conzelmann et al., 2011). Diese werden als Qualitätsindikatoren bezogen auf die Güte der Umsetzung verstanden und dienen zur Erklärung von Programmeffekten (Röder & Jerusalem, 2007). Im Hinblick auf die Validität der Qualitätsindikatoren wurde bei der Evaluation dieses Implementationsbereiches, der Wiedergabequalität, die schülerinnen- und schülerperzipierten Effekte ausgewertet, da die subjektive Einschätzung der Lernenden und nicht die Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer massgebend für den Grad der Implementation ist (Gräsel et al., 2004). Wie in der wissenschaftlichen Hypothese H_A formuliert, erfordert die qualitative Umsetzung eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts neben der blossen Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien ebenso die Schulung und Begleitung der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 3.1.5). Diese Annahme gründet auf den Erkenntnissen der Implementationsforschung, wonach eine geplante Programmumsetzung von Seiten der Lehrpersonen lediglich durch die Zurverfügungstellung von Unterrichtsmaterialien unrealistisch ist, sondern es Fortbildung und Begleitung bedarf (Gräsel & Parchmann, 2004). Demgemäss bildete die Differenzierung dieser beiden Aspekte die Grundlage bei der Programmevaluation. In Anlehnung an Gräsel et al. (2004) wurde die Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich der Schulsportvermittlung ihrer Sportlehrkräfte als Einschätzung der Wiedergabequalität analysiert und jeweils die beiden Experimentalgruppen (EG+ und EG-), welche mittels Unterrichtsmaterialien eine entsprechende Intervention

durchführten, mit der Kontrollgruppe verglichen. Zudem erfolgte der Vergleich der Implementationsgenauigkeit zwischen der Experimentalgruppe+ und der Experimentalgruppe-, da nur erstere neben dem Unterrichtsmaterial auch mit Schulungs- und Begleitungsmaßnahmen konfrontiert wurde. Die Wiedergabequalität beinhaltet mit der sozialen Norm, der Fürsorglichkeit, dem systematischen Feedback und der methodischen Reflexion analog zur Befragung der Lehrerinnen und Lehrer vier Dimensionen, wobei die letzte Facette das zentrale Vermittlungsinstrument der Intervention darstellt (vgl. Kapitel 3.3).

Soziale Norm

Erzieherische Impulse können von Lehrerinnen und Lehrer auch in Form von Normen gesetzt werden. Diese bestimmen massgeblich die Wahrnehmung sowie Bewertung der Welt und stellen eine wesentliche Grundlage für das Verhalten dar (Hoffmann, 2006). Wird eine an einen Normempfänger gerichtete Erwartung von mehreren Menschen geteilt, spricht man von einer sozialen Norm (Opp, 2000). Mit der sozialen Norm wird demnach untersucht, welche normativen Erwartungen die Lehrkräfte im Schulsport den Schülerinnen und Schüler vermitteln (Conzelmann et al., 2009). Die vermittelten sozialen Normen müssen aber von den zu Erziehenden wahrgenommen werden, um verhaltenswirksam werden zu können. Die erzieherisch wirkende Person steht also als modellhafter Vermittler sozialer Normen im Vordergrund und es ist zwischen den erzieherischen Impulsen und den eventuell resultierenden Konsequenzen zu unterscheiden (Hoffmann, 2006).

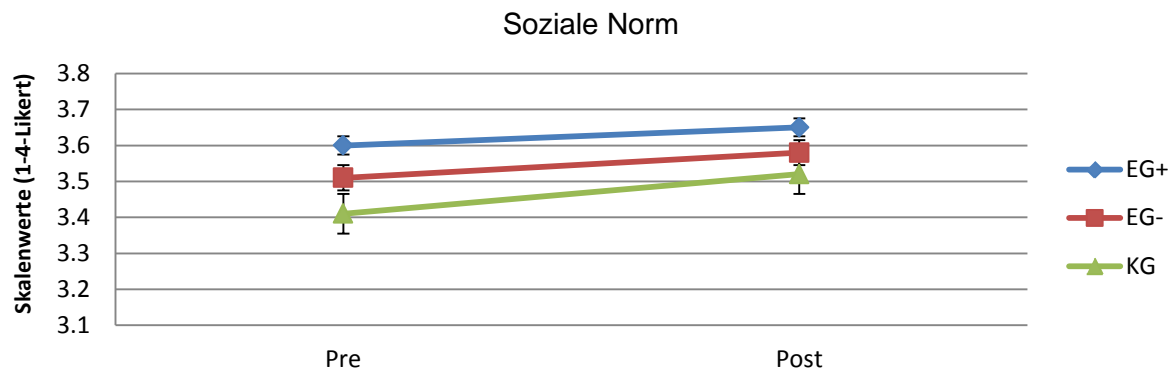
Die Bedeutung der Vermittlung von sozialen Normen im erzieherischen Kontext ergibt sich aus den Entwicklungsaufgaben und der sportpädagogischen Praxis. Durch die Partizipation als Lehrerin oder Lehrer in einer Experimentalklasse bei der vorliegenden Interventionsstudie und die damit verbundene thematische Auseinandersetzung mit der Förderung von sozialen Kompetenzen im Schulsport, lässt sich somit folgende empirische Hypothese ableiten:

Empirische Hypothese: H_{A1}

In der Wahrnehmung der untersuchten Schülerinnen und Schüler erhöht sich die soziale Norm (Hoffmann, 2006) bei den Experimentalgruppen stärker als bei der Kontrollgruppe sowie bei der Experimentalgruppe+ stärker als bei der Experimentalgruppe-.

Wie in Abbildung 13 erkennbar ist, erhöht sich die schülerinnen- und schülerperzipierte soziale Norm über die Zeit signifikant ($F(2,304) = 5.72$, $p = .009$, $\eta^2 = .018$). Ein Interaktionseffekt zwischen den Gruppen bleibt indes aus. Da die einfaktorielle Varianzanalyse der Baseline-Werte jedoch einen statistisch abgesicherten Unterschied ($F(2,304) = 4.28$, $p = .015$, $\eta^2 = .027$) ergeben hat, welcher auf die unterschiedlichen Ausgangswerte der Experimentalgruppe+ und der Kontrollgruppe zurückzuführen ist, erfolgt eine Kovarianzanalyse. Dabei wird die erste Messung der sozialen Norm als Kovariate in die Auswertung miteinbezogen. Das Ergebnis bestätigt die bereits dargelegten Befunde, indem kein signifikanter Interaktionseffekt ermittelt wurde ($F(1,303) = 0.58$, $p = .282$, $\eta^2 = .004$). Die empirische Hypothese kann also verworfen werden, denn in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler erhöht sich die soziale Norm bei allen Gruppen in etwa im gleichen Ausmass. Obschon die Experimentalgruppen ein spezifisches Interventionsprogramm erhielten, wurde kein zu-

sätzlicher erzieherischer Impuls in Form von Normen implementiert. Gründe hierfür könnten darin liegen, dass wohl grundsätzlich alle Lehrerinnen und Lehrer die Wichtigkeit von Teamarbeit im Sportunterricht betonen und die Unterrichtspräparationen keine speziellen Hinweise für die Vermittlung dieses Aspektes beinhalteten.



Variable	Gruppe	n	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Soziale Norm	EG+	103	3.60 (.41)	3.65 (.41)
	EG-	106	3.51 (.45)	3.58 (.44)
	KG	98	3.41 (.52)	3.52 (.55)

Quelle der Variation	F	p	η ²
Messzeitpunkt (Z)	5.72	.009	.018
Gruppe (G)	4.47	.006	.029
Interaktion (ZxG)	.34	.358	.002

Abbildung 13: Veränderungen der schülerinnen- und schülerperzipierten sozialen Norm in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

Fürsorglichkeit

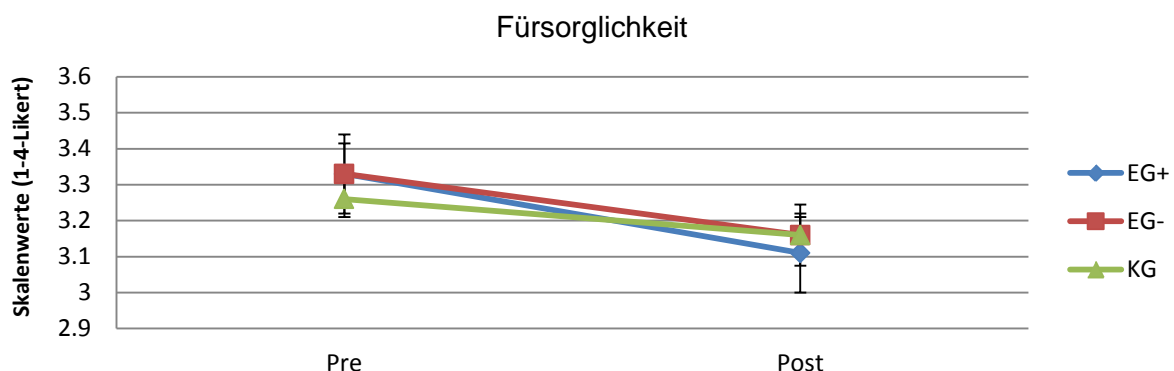
Eine Vielzahl von Studien weist darauf hin, dass das Unterrichtsklima für Schülerinnen und Schüler von grosser Bedeutung sein kann. Dies bezieht sich aber nicht ausschliesslich auf die schulische Leistung, sondern ebenso auf die langfristige Persönlichkeitsentwicklung. Dabei können insbesondere die Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten, die sogenannte Selbstwirksamkeitserwartung, welche von einem günstigen Unterrichtsklima gefördert werden und zu einer positiven Entwicklung der Lernenden beitragen (Satow, 2001). Das Unterrichtsklima wird als die von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erlebte Lernumwelt verstanden und ist als Effekt der Qualität des Unterrichts zu betrachten. Das Klima in einer Schulklasse lässt sich durch verschiedene Merkmale beschreiben, wobei ein bedeutendes die Lehrer-Schüler-Beziehung darstellt. Es werden also nicht die fachlichen Qualitäten der Lehrkraft als Person, sondern als Pädagoge in den Blick genommen, was den Umgang der Lehrperson mit den Schülerinnen und

Schülern beinhaltet (DSB, 2006). Diese personalisierte Lehrer-Schüler-Beziehung umfasst eine ausgeprägte Fürsorglichkeit einerseits und Engagement der Lehrkraft für die Probleme der Lernenden andererseits (Satow, 2001). Mit der Fürsorglichkeit wird gemessen, in welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler die Lehrperson als unterstützend, hilfsbereit und kooperationsbereit empfinden, wobei sich die Fürsorge sowohl auf das Geschehen im Unterrichts als auch auf die persönlichen Interessen und Probleme der Lernenden bezieht (Satow, 1999a).

Empirische Hypothese: H_{A2}

In der Wahrnehmung der untersuchten Schülerinnen und Schüler erhöht sich die Fürsorglichkeit (Saldern & Littig, 1987) der Sportlehrkraft bei den Experimentalgruppen stärker als bei der Kontrollgruppe sowie bei der Experimentalgruppe+ stärker als bei der Experimentalgruppe-.

Wie in Abbildung 14 zu entnehmen ist, nimmt die Fürsorglichkeit der Sportlehrkraft aus der Sicht Schülerinnen und Schüler während des Interventionszeitraumes in allen Gruppen ab, wobei die Kontrollgruppe noch am wenigsten deutlich abfällt. Allerdings ist dieser Unterschied nicht so deutlich, dass die Varianzanalyse einen signifikanten Interaktionseffekt ausweist ($F(2,304) = 1.15$, $p = .161$, $\eta^2 = .008$).



Variable	Gruppe	n	M_{Pre} (SD)	M_{Post} (SD)
Fürsorglichkeit	EG+	103	3.33 (.55)	3.11 (.64)
	EG-	106	3.33 (.50)	3.16 (.63)
	KG	98	3.26 (.56)	3.16 (.75)

Quelle der Variation	F	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	25.43	.000	.077
Gruppe (G)	.13	.439	.001
Interaktion (ZxG)	1.15	.161	.008

Abbildung 14: Veränderungen der schülerinnen- und schülerperzipierten Fürsorglichkeit in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

Auffallend bei den Ergebnissen ist zudem der statistisch abgesicherte Haupteffekt, wonach sich die Stichprobe über die Zeit signifikant verändert und die Lernenden beim Nachtest die Fürsorglichkeit der Lehrpersonen weniger hoch einschätzen als zuvor. Weshalb es zu dieser negativen Veränderung über alle Gruppen hinweg gekommen ist, kann aufgrund der erhobenen Daten nicht beantwortet werden und ist nur schwer interpretierbar. Lediglich eine thematische Sensibilisierung durch den Prätest könnte hierfür verantwortlich gemacht werden, so dass sich die Schülerinnen und Schüler in der Folge konkreter darauf achteten, ob ihre Lehrperson im Sportunterricht fürsorglich agiert. So wäre es denkbar, dass diese Sensibilisierung zu einer kritischeren Wahrnehmung von Seiten der Schülerinnen und Schülern führte. Bezogen auf die empirische Hypothese hatte die Teilnahme der Sportlehrerinnen und Sportlehrer als Experimentalklasse und dem damit verbundenen Interventionsprogramm keinen bedeutsamen Einfluss auf die schülerinnen- und schülerperzipierte Fürsorglichkeit. Die Annahme kann demgemäss verworfen werden. Das Ausbleiben des angenommenen Effekts auf dieser Dimension des Implementationsbereichs der Wiedergabequalität ist gegebenenfalls auf einen zu geringen sowie nicht expliziten Fokus innerhalb des Interventionsprogramms zurückzuführen.

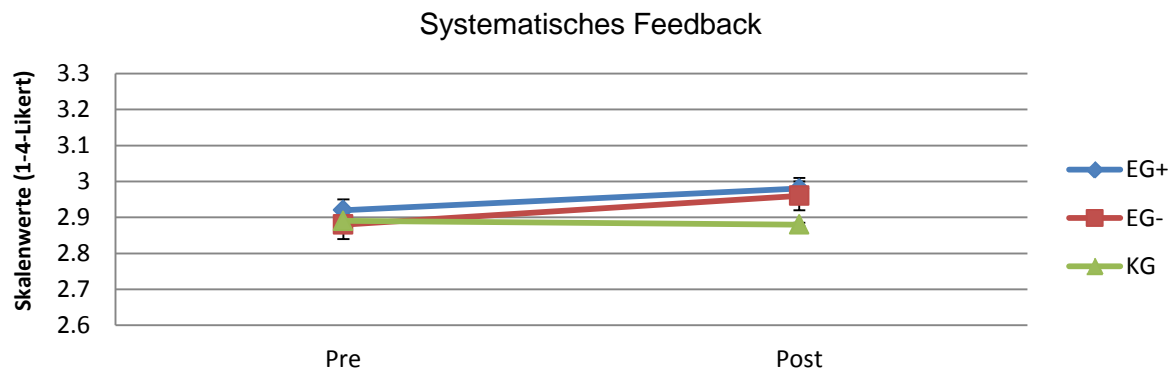
Systematisches Feedback

Das systematische Feedback gehört wie die Fürsorglichkeit zu der personalisierten Lehrer-Schüler-Beziehung. Dabei spielt sie insbesondere bei Kompetenzerfahrungen eine wichtige Rolle, indem viele und präzise Rückmeldungen auf gezeigte Sporthandlungen folgen und damit wiederum dem differenzierten Aufbau des Selbstkonzepts dienen. Beim Erteilen von Feedbacks ist zudem die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm, welche die stärkere Gewichtung von individuellen Leistungsfortschritten meint, ein integraler Bestandteil der individualisierten Lernbegleitung (Conzelmann et al., 2001, S. 64-76). Hinsichtlich der Vermittlung von selbstkonzeptförderndem Sportunterricht können systematische Rückmeldungen von Seiten der Lehrperson als beeinflussbarer Faktor bewertet werden. Da bei den Unterrichtspräparationen des Interventionsprogramms wiederholt darauf hingewiesen wurde, Feedback in Form der individuellen Bezugsnormorientierung in jeder einzelnen Lektion umzusetzen, kann folgende empirische Hypothese abgeleitet werden:

Empirische Hypothese: H_{A3}

In der Wahrnehmung der untersuchten Schülerinnen und Schüler erhöht sich das systematische Feedback (DSB, 2006; Schwarzer, Lange & Jerusalem, 2002) der Sportlehrkraft bei den Experimentalgruppen stärker als bei der Kontrollgruppe sowie bei der Experimentalgruppe+ stärker als bei der Experimentalgruppe-.

Während bei einem annähernd gleichen Ausgangsniveau die deskriptiven Werte der Kontrollgruppe über die Zeit praktisch unverändert bleiben, können sich jene der Experimentalgruppe+ als auch Experimentalgruppe- erhöhen (vgl. Abb. 15). Diese Zunahme von wahrgenommenem systematischem Feedback durch die Schülerinnen und Schüler kann im Vergleich zur Kontrollgruppe jedoch nicht statistisch abgesichert werden ($F(2,304) = 0.48, p = .312, \eta^2 = .003$).



Variable	Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i> _{Pre} (<i>SD</i>)	<i>M</i> _{Post} (<i>SD</i>)
Systematisches Feedback	EG+	103	2.92 (.60)	2.98 (.65)
	EG-	106	2.88 (.53)	2.96 (.67)
	KG	98	2.89 (.63)	2.88 (.69)

Quelle der Variation	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Messzeitpunkt (Z)	1.49	.114	.005
Gruppe (G)	.37	.345	.002
Interaktion (ZxG)	.48	.312	.003

Abbildung 15: Veränderungen des schülerinnen- und schülerperzipierten systematischen Feedbacks in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

Auch wenn die deskriptiven Werte auf eine tendenzielle Erhöhung, was die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler bezüglich des systematischen Feedbacks betrifft, hinweisen, muss bedingt durch den ausbleibenden Interaktionseffekt konstatiert werden, dass der Einbezug von häufigen und präzisen Rückmeldungen im Sportunterricht von den Lehrpersonen nicht programmkonform umgesetzt wurde. Dies lässt sich auch noch durch einen t-Test für abhängige Stichproben bestätigen, bei welchem sowohl für die Experimentalgruppe+ ($t(102) = -1.15$, $p = .125$, $d = -0.14$) als auch die Experimentalgruppe- ($t(105) = -1.18$, $p = .118$, $d = -0.18$) kein signifikanter Effekt über die Zeit zustande kommt. Als Erklärung für das Ausbleiben dieses Effekts könnten fehlendes Verständnis für die Wichtigkeit von systematischem Feedback oder mangelhaftes Wissen resp. Erfahrung im Umgang damit geltend gemacht werden. Insbesondere der letztgenannte Aspekt stellt eine beträchtliche Hürde in der alltäglichen Praxis dar. Da ausserdem kein Unterschied zwischen der Experimentalgruppe+ und der Experimentalgruppe-, wie von der Hypothese angenommen, erkenntlich ist, müsste bei der Schulung und Begleitung das Erteilen von Rückmeldung wohl noch stärker gewichtet werden.

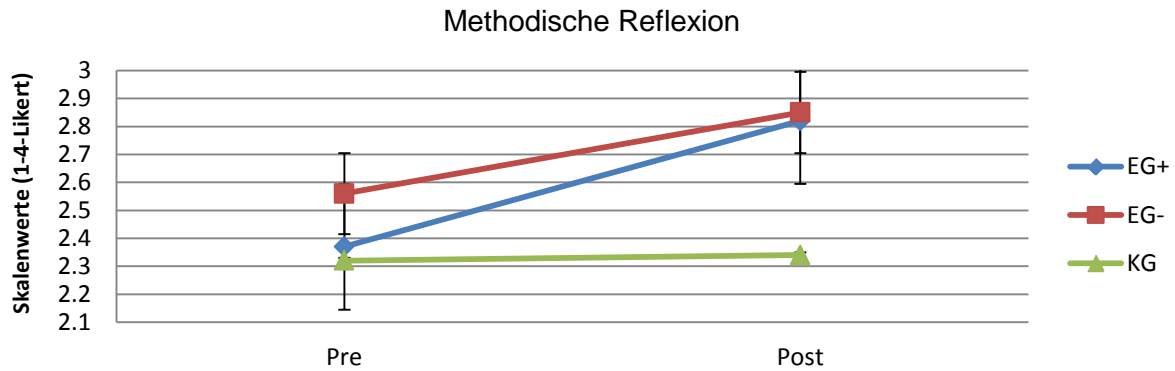
Methodische Reflexion

In Bezug auf die Sozialerziehung im Sportunterricht sowie auf die Selbstkonzeptförderung wird eine reflexive Aufarbeitung von Erfahrungen gefordert (z.B. Bähr, 2008; Conzelmann et al., 2011; Pühse, 2001). In diesem Sinne sprechen Conzelmann und Autoren von der „reflexiven Sportvermittlung“ (2011, S. 69), worunter die nachträgliche Analyse des Erlebten und Gemachten in unterschiedlicher Art und Weise verstanden wird. Gemäss diesen Forderungen wurde für die EsKS-Studie die methodische Reflexion als zentrales Instrument bestimmt, um das soziale Selbstkonzept, verstanden als Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Kompetenzen, der Schülerinnen und Schüler durch angeregtes Nachdenken über das eigene Verhalten in Time-outs sowie Reflexionsphasen in Bewegungs- und Sportspielen positiv zu beeinflussen. In jeder Sportlektion des Interventionsprogramms wurden dementsprechend explizit reflexive Phasen, die sich jeweils auf das vorangegangene Handeln bezogen haben, eingebettet und in den Lektionspräparationen layouttechnisch hervorgehoben. Aufgrund der Wichtigkeit der methodischen Reflexion gehörte die Thematisierung der methodischen Reflexion bei den Schulungs- und Begleitungsmaßnahmen der Experimentalgruppe+ auch zu den Hauptaugenmerkten. So wurde bei jedem Zusammentreffen mit den teilnehmenden Lehrkräften darauf eingegangen und differenziert damit auseinandergesetzt. Hieraus lässt sich folgende empirische Hypothesen aufstellen:

Empirische Hypothese: H_{A4}

In der Wahrnehmung der untersuchten Schülerinnen und Schüler erhöht sich die methodische Reflexion bei den Experimentalgruppen stärker als bei der Kontrollgruppe sowie bei der Experimentalgruppe+ stärker als bei der Experimentalgruppe-.

Wie in der Abbildung 16 zu entnehmen ist, vermag das Interventionsprogramm die schülerinnen- und schülerperzipierte methodische Reflexion markant zu erhöhen, während diejenige der Kontrollgruppe lediglich marginal ansteigt. So fällt nicht nur der Haupteffekt ($F(2,304) = 46.90, p < .000, \eta^2 = .134$) signifikant aus, sondern insbesondere auch der Interaktionseffekt ($F(2,304) = 10.97, p < .000, \eta^2 = .067$), der bei der vorliegenden Interventionsstudie hauptsächlich von Interesse ist. Neben diesem allgemeinen Befund müssen gemäss empirischer Hypothese jedoch zwei spezifische Vergleiche angeschaut werden, wobei zusätzlich die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen zu beachten sind. Eine univariate Varianzanalyse überprüfte in einem ersten Schritt die Baseline-Werte, wonach sich die Gruppen beim Vortest ($F(2,304) = 5.49, p = .005, \eta^2 = .035$) signifikant unterscheiden. Der dazugehörige post-hoc-Test spezifiziert diese Ergebnisse und weist dabei signifikante Unterschiede zwischen der Experimentalgruppe- und der Kontrollgruppe sowie der Experimentalgruppe+ ($p = .009$ resp. $p = .045$) auf. Die anschliessenden Kontraste der Kovarianzanalyse, welche den Anfangswert als Kovariate berücksichtigt, ergeben für den Vergleich zwischen den Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe einen unvermittelt höchst signifikant Interaktionseffekt ($p < .000$). Der Unterschied zwischen der Experimentalgruppe+ und Experimentalgruppe- bleibt genauso statistisch abgesichert ($p = .042$).



Variable	Gruppe	n	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Methodische Reflexion	EG+	103	2.37 (.60)	2.82 (.63)
	EG-	106	2.56 (.53)	2.85 (.67)
	KG	98	2.32 (.52)	2.34 (.71)

Quelle der Variation	F	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	46.90	.000	.134
Gruppe (G)	13.88	.000	.084
Interaktion (ZxG)	10.97	.000	.067

Abbildung 16: Veränderungen der schülerinnen- und schülerperzipierten methodischen Reflexion in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

Dieses Resultat zeigt auf, dass mittels eines entsprechenden Interventionsprogramms die Umsetzung der methodischen Reflexion im Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lernenden positiv beeinflusst wird. Der Interaktionseffekt des Omnibus-Tests weist zudem eine mittlere Effektgrösse ($\eta^2 = .067$) auf, wonach ihm praktische Bedeutsamkeit zukommt. Ferner ist eine signifikant stärkere Zunahme an methodischer Reflexion bei der Experimentalgruppe+ im Vergleich zur Experimentalgruppe- zu beobachten. Dieser Befund kann auf die Schulungs- und Begleitungsmaßnahmen zurückgeführt werden. Demgemäss hatte die intensive Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Experimentalgruppe+ vor und während der Intervention einen positiven Einfluss auf diese Dimension der Implementationsgenauigkeit. Aufgrund der Ergebnisse kann die empirische Hypothese in doppelter Hinsicht angenommen werden.

Da die Wirksamkeit psychologischer Interventionsmassnahmen neben dem Grad der konzeptionellen Orientierung an theoretischen Grundlagen (Wentzel & Wigfield, 2007) auch in entscheidendem Masse von der Umsetzungsgenauigkeit der vorgegebenen Intervention abhängt (Gräsel & Parchmann, 2004), soll bei der EsKS-Studie die schülerinnen- und schülerperzipierte methodische Reflexion, welches das zentrale Vermittlungsinstrument darstellt, als valides Gütemass verwendet werden und damit dem Manipulationscheck dienen. So soll analysiert werden, inwiefern die einzelnen Sportlehrpersonen in der Wahr-

nehmung ihrer Schülerinnen und Schüler die methodische Reflexion während der Interventionsphase qualitativ implementiert haben. Hierfür muss jede einzelne Klasse mittels t-Test für abhängige Stichproben betreffend dem Veränderungsmass der methodischen Reflexion aus der Sicht der Lernenden untersucht werden, so dass auf der Grundlage des Signifikanztestes und der Effektstärke ersichtlich wird, welche Sportlehrkräfte die Intervention in welchem Ausmass programmkonform umsetzten.

Tabelle 12: Statistische Kennwerte des t-Tests für abhängige Stichproben der schülerinnen- und schülerperzipierten methodischen Reflexion aufgeteilt nach Klassen.

Gruppe	Klasse	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
EG+	1	-3.75	21	.000	-1.12
	2	-5.85	21	.000	-1.74
	3	-2.86	16	.003	-1.08
	4	-0.93	22	.176	-0.27
	5	-3.90	18	.000	-1.32
EG-	6	-1.68	23	.046	-0.55
	7	-2.97	26	.003	-0.78
	8	-1.25	21	.105	-0.39
	9	-2.66	15	.004	-0.93
	10	-1.69	16	.045	-0.63
KG	11	-0.36	17	.359	-0.12
	12	-0.86	21	.195	-0.29
	13	-0.91	18	.182	-0.29
	14	0.50	18	.309	-0.16
	15	0.94	19	.174	-0.31

Wie der Tabelle 12 zu entnehmen ist, zeigen die Klassen der Experimentalgruppe+ grundsätzlich eine höhere Affinität zu höheren Effektstärken, wobei ein Klassenwert nicht signifikant ausfällt. Die Experimentalgruppe- erreicht dieses hohe Niveau an Effekten bei Weitem nicht und verzeichnet zudem zwei Klassen, die nicht statistisch abgesichert werden können. Schlussendlich weisen die Klassen der Kontrollgruppe zwar teilweise kleinere Effekte auf, was die Veränderung der schülerinnen- und schülerperzipierten methodischen Reflexion betrifft, jedoch sind keine signifikanten Ergebnisse zu registrieren. Anhand dieser Befunde kann deskriptiv festgehalten werden, dass grundsätzlich die Sportlehrkräfte der EG+ die reflexiven Phasen qualitativ besser vermittelt haben als jene der EG-. Letztere wiederum heben sich aber im positiven Sinne von der KG ab.

Bringt man diese Befunde in Abhängigkeit mit Cohen's Effektstärkenklassifikation (Cohen, 1988; Cohen 1992), so erhält man folgende Zusammenstellung (vgl. Tab. 13).⁹

⁹ Zu der Sparte „kein Effekt“ wurden neben den Klassen, die keinen Effekt aufweisen, ebenso diejenigen hinzugenommen, die ein nicht signifikantes Ergebnis hatten oder sich die abhängigen Variablen von Vor- zu Nachtest negativ veränderte.

Tabelle 13: Aufteilung der Klassen bezogen auf die Grösse des Effekts (Cohen, 1988) und ihrer Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG) beim Vergleich von Vor- und Nachtest.

Gruppe	kein Effekt < 0.19	kleiner Effekt ≥ 0.20	mittlerer Effekt ≥ 0.50	grosser Effekt ≥ 0.80
EG+	1	0	0	4
EG-	1	0	3	1
KG	5	0	0	0

Grosse Effekte weisen vier Klassen der Experimentalgruppe+ und eine der Experimentalgruppe- auf. Letztere kann zudem drei Klassen mit mittlerem Effekt aufweisen. Keine Effekte bzw. nicht signifikante Effekte werden von der ganzen Kontrollgruppe geprägt. Hinzu kommen je eine Klasse der EG- und EG+, welche keine bzw. nicht signifikante Effekte verzeichnen (vgl. Tab. 12). Die Zusammenstellung bestätigt die Ergebnisse der vorausgegangenen Auswertungen zur methodischen Reflexion, wonach einerseits das Unterrichtsmaterial zu einer erhöhten Wahrnehmung von reflexiver Sportvermittlung bei den Schülerinnen und Schülern führt, andererseits diese Wirkung durch die mehrmalige Schulung und stetige Begleitung der Lehrpersonen zusätzlich verstärkt wird. Nichtsdestotrotz haben nicht alle Lehrerinnen und Lehrer der Experimentalgruppen die Sportlektionen programmkonform vermittelt. Dies macht die ursprüngliche Gruppeneinteilung obsolet, da einzelne Klassen den Manipulationscheck nicht bestanden haben und allfällige Effekte des sozialen Selbstkonzepts nicht direkt auf die Intervention zurückgeführt werden könnten bzw. Interaktionseffekte dadurch verborgen blieben. Aus diesem Grund wird basierend auf der Tabelle 13 eine neue Gruppeneinteilung vorgenommen, so dass die Implementationsgenauigkeit bei der Erklärung der Ergebnisse dieser pädagogischen Interventionsstudie im Schulsport Berücksichtigung findet. Diesem Vorgehen entsprechend bestehen die neu gebildeten Gruppen aus den Klassen, die folgendes aufweisen:

- (a) kein Effekt (N = 143)
- (b) einen mittleren Effekt (N = 68)
- (c) einen grossen Effekt (N = 96)

Da diese neue Gruppenbildung auf dem Prinzip der Implementationsqualität basiert und damit keine Missverständnisse mit Aussagen zu Effektstärken der Varianzanalysen bestehen, wird im weiteren Verlauf der Arbeit eine sinngemässe Formulierung pro Gruppe vorgenommen. Die Gruppe ohne Effekt wird mit „nicht Umsetzungsgruppe (NU)“, diejenige mit einem mittleren Effekt mit „mittelmässige Umsetzungsgruppe (MU)“ und die Gruppe mit einem grossen Effekt mit „gute Umsetzungsgruppe (GU)“ betitelt.

Damit auch hierbei ausgeschlossen werden kann, dass die zusätzlich erhobenen Variablen einen nicht beabsichtigten Einfluss auf die Untersuchung ausüben, wurde mit dieser neuen Gruppenbildung wiederum ein Chi-Square-Test durchgeführt. Diese Analyse ergab signifikante Unterschiede bei der Verteilung des Geschlechts ($\chi^2 = 6.09$, $p = .048$, Cramers $V = .141$) und der sozialen Herkunft ($\chi^2 = 6.09$, $p = .029$, Cramers $V = .133$). Jedoch fallen die Effekte bezüglich Geschlechterzuordnung (vgl. Cohen, 1988) erneut klein aus, wonach

analog zur erstmaligen Durchführung auf eine spezifische Auswertung bezüglich dieser beiden Faktoren verzichtet wird.

5.2.2 Soziales Selbstkonzept

Nach der vorangegangenen Programmevaluation und der daraus resultierenden neuen Gruppenvariablen folgt nun die Auswertung zur Wirkungsweise der Intervention, welche aufgrund der methodischen Vorgehensweise (vgl. Kapitel 4.1) explizit auf den selbstkonzeptfördernden Sportunterricht bezogen werden kann. In diesem Abschnitt werden dementsprechend die Befunde zu den Facetten des sozialen Selbstkonzepts und der Veridikalität derselben referiert.

Selbstkonzept der Perspektivenübernahme

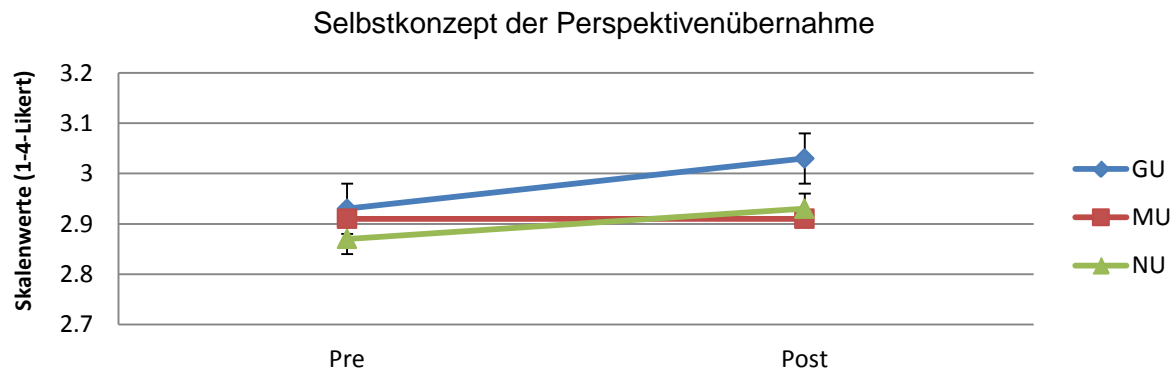
Die Perspektivenübernahmefähigkeit, definiert als die Fähigkeit das Denken, Fühlen und Wollen anderer Personen zu verstehen, ist die Grundlage für soziale Anpassung, Empathie sowie Altruismus und stellt einen zentralen Baustein für soziales Lernen dar. Diese Kompetenz kann aber auch durch soziale Lernprozesse gefördert werden. Gelegenheiten zum systematischen Wechsel zwischen Perspektiven und Rollen bieten im Sportunterricht insbesondere die kleinen und grossen Bewegungs- und Sportspiele, bei welchen die Perspektivenübernahmefähigkeit gleichsam geübt und gefördert werden kann. Eine Gelingensbedingung für die gezielte Förderung sind angeleitete Reflexionsphasen, die neben der Möglichkeit verschiedene Rollen und Perspektiven einzunehmen ihre entsprechende Umsetzung im Interventionsprogramm haben (vgl. Kapitel 2.3.2.6). Aus diesem Grund sollte sich die Intervention der EsKS-Studie positiv auf das Selbstkonzept der Perspektivenübernahme der Schülerinnen und Schüler der mittelmässigen und guten Umsetzungsgruppe auswirken.

Empirische Hypothese: H_{B1}

Das Selbstkonzept der Perspektivenübernahme (Kunter et al., 2002) erhöht sich sowohl bei der mittelmässigen als auch guten Umsetzungsgruppe – bezüglich der reflexiven Sportvermittlung – stärker als bei der nicht Umsetzungsgruppe.

Wie Abbildung 17 zu entnehmen ist, bleibt das Selbstkonzept der Perspektivenübernahme bei der mittelmässigen Umsetzungsgruppe konstant, während sich diejenige der beiden anderen Gruppen unterschiedlich stark erhöht. Tendenziell scheint vor allem bei der guten Umsetzungsgruppe eine positive Veränderung dieser Facette des sozialen Selbstkonzepts möglich zu sein. Allerdings kann weder für den Vergleich zwischen der mittelmässigen als auch guten Umsetzungsgruppe und der nicht Umsetzungsgruppe ein statistisch abgesicherter Interaktionseffekt ($F(2,304) = 0.98$, $p = .191$, $\eta^2 = .006$) gefunden werden. Demnach konnte das Selbstkonzept der Perspektivenübernahmen durch die Intervention nicht positiv beeinflusst werden und die empirische Hypothese kann verworfen werden, wobei die gute

Umsetzungsgruppe im Unterschied zu der mittelmässigen Umsetzungsgruppe besser abschneidet und eine statistisch abgesicherte Erhöhung dieser Selbstkonzeptfacette zeigt¹⁰. Daher kann aufgrund der deskriptiven Daten vorsichtig argumentiert werden, dass die methodische Reflexion der gegenwartsbezogenen Handlungen wohl ein adäquates Vorgehen bei der Förderung der Perspektivenübernahmefähigkeit sein könnte.



Variable	Gruppe	n	M_{Pre} (SD)	M_{Post} (SD)
Selbstkonzept der Perspektivenübernahme	GU	96	2.93 (.44)	3.03 (.52)
	MU	68	2.91 (.48)	2.91 (.63)
	NU	143	2.87 (.55)	2.93 (.56)

Quelle der Variation	F	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	2.63	.054	.008
Gruppe (G)	.88	.208	.006
Interaktion (ZxG)	.98	.191	.006

Abbildung 17: Veränderungen der Perspektivenübernahmefähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

Ursache für das Ausbleiben eines Interaktionseffektes, welcher auf die Intervention zurückzuführen ist, könnte sein, dass beispielsweise mit der Methode der Dilemmadiskussion (z.B. Mischo, 2005) mehr Gewicht auf den Perspektivenwechsel gelegt werden sollte (Conzelmann et al, 2011, S. 197). Denn in der vorliegenden Untersuchung wurden doch eher Rollenwechsel in Bewegungs- und Sportspielen thematisiert und nachfolgend reflektiert. Um einen grösseren Effekt bzw. einen Interaktionseffekt zu erzielen, wäre wohl eine explizitere Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven notwendig. Im Hinblick auf die Befunde der BISS kann zumindest festgehalten werden, dass der spezifisch inszenierte Sportunterricht der EsKS vergleichsweise deutlichere Effekte hervorbrachte. Dies mag eventuell an dem um vier Wochen länger dauernden Treatment liegen. Überraschen-

¹⁰ Der *t*-Test für abhängige Stichproben verweist auf einen signifikanten Unterschied zwischen Vor- und Nachtest ($t(95) = -1.85$, $p = .033$)

de und schwer interpretierbare Differenzen zeigen sich indes bei den Kontrollgruppen beider Studien (EsKS, BISS). Diejenigen Klassen der BISS, welche Sportlektionen nach ihrem persönlichen Stil durchführten, beschreiben beim Selbstkonzept der Perspektivenübernahme einen leicht rückläufigen Verlauf, wohingegen bei der nicht Umsetzungsgruppe dieser Studie eine Erhöhung ersichtlich ist.

Selbstkonzept der Kooperations- und Konfliktfähigkeit

Die Kooperations- und Konfliktfähigkeit gelten im schulischen Kontext als besonders förderungswürdig, da sie bei alltäglichen Situationen immer wieder eine Rolle spielen und die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schülern entscheidend prägen. Des Weiteren wird der Kooperations- und Konfliktfähigkeit bei der Entwicklung von sozialen Kompetenzen grosse Beachtung geschenkt. Bei beiden Dimensionen dieser Fähigkeit stehen Probleme bzw. gemeinsame Aufgaben von sozialen Interaktionen im Zentrum, die es zu lösen resp. zu verwirklichen gilt. Daher werden sie als Basisfähigkeiten des schulischen Alltags angesehen (vgl. Kapitel 3.1). Die Intervention hat durch eine entsprechende Inszenierung von Bewegungs- und Sportspielen Gelegenheiten geboten sich mit kooperativen Aufgabenstellungen und sozialen Konflikten auseinanderzusetzen, wobei die eigenen Handlungen sowie die Verhaltensweisen der Mitschülerinnen und Mitschüler im Anschluss daran auf unterschiedliche Art reflektiert wurden. Dies lässt folgende empirische Hypothese ableiten:

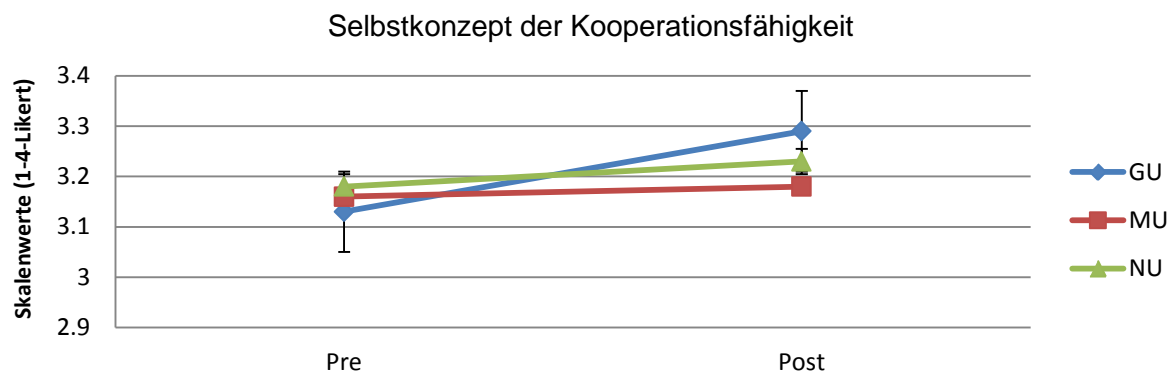
Empirische Hypothese: H_{B2}

Das Selbstkonzept der Kooperations- und Konfliktfähigkeit (Kanning, 2009; Sygusch & Kottissek, 2005) erhöht sich sowohl bei der mittelmässigen als auch guten Umsetzungsgruppe – bezüglich der reflexiven Sportvermittlung – stärker als bei der nicht Umsetzungsgruppe.

Da es sich bei der Kooperationsfähigkeit und der Konfliktfähigkeit um einzelne Subdimensionen dieser Selbstkonzeptfacette handelt und diese in der Intervention auch eigenständig thematisiert wurden, erfolgt die Datenauswertung gesondert, womit eigentlich zwei empirische Hypothesen bestehen.

Selbstkonzept der Kooperationsfähigkeit: Während bei nahezu gleichen Ausgangsbedingungen die nicht Umsetzungsgruppe und die mittelmässige Umsetzungsgruppe kaum Veränderungen beim Selbstkonzept der Kooperationsfähigkeit erfahren, erhöht sich diejenige der guten Umsetzungsgruppe durch die Intervention signifikant (vgl. Abb. 18). Somit hatte die programmkonforme Umsetzung der Intervention einen positiven Einfluss auf das Selbstkonzept der Kooperationsfähigkeit, wie der signifikante Interaktionseffekt für den Omnibus-Test der Varianzanalyse zeigt ($F(2,304) = 2.53$, $p = .043$, $\eta^2 = .016$). Jedoch muss eine spezifische Betrachtung der Befunde folgen, die sich gemäss der empirischen Hypothese den vorgängig definierten Einzelvergleichen widmet. So weist die Kontrastanalyse ein differenzierteres Bild auf. Hiernach unterscheiden sich die nicht Umsetzungsgruppe und die mittelmässige Umsetzungsgruppe nicht voneinander ($t(1,209) = 0.54$, $p = .297$, $d = .001$), was aufgrund der deskriptiven Werte zu erwarten war. Statistisch abgesichert ist hingegen der Interaktionseffekt zwischen der guten Umsetzungsgruppe und derjenigen, die nicht umgesetzt hat ($t(1,237) = -1.84$, $p = .034$, $d = .011$). Eine positive Beeinflussung des

Selbstkonzepts der Kooperationsfähigkeit durch die Intervention kommt demgemäss nur dann zustande, wenn die Schülerinnen und Schüler eine starke Steigerung von methodischen Reflexionsphasen im Sportunterricht wahrnehmen. Da es sich bei der Kooperationsfähigkeit um einen zentralen Prädiktor der sozialen Kompetenzen handelt, lässt dieser Befund die Hoffnung aufkommen, dass mögliche Transfereffekte in andere Bereiche des schulischen Kontextes erfolgen und damit ein Beitrag zur Gesamtförderung der sozialen Kompetenzen geleistet wird.



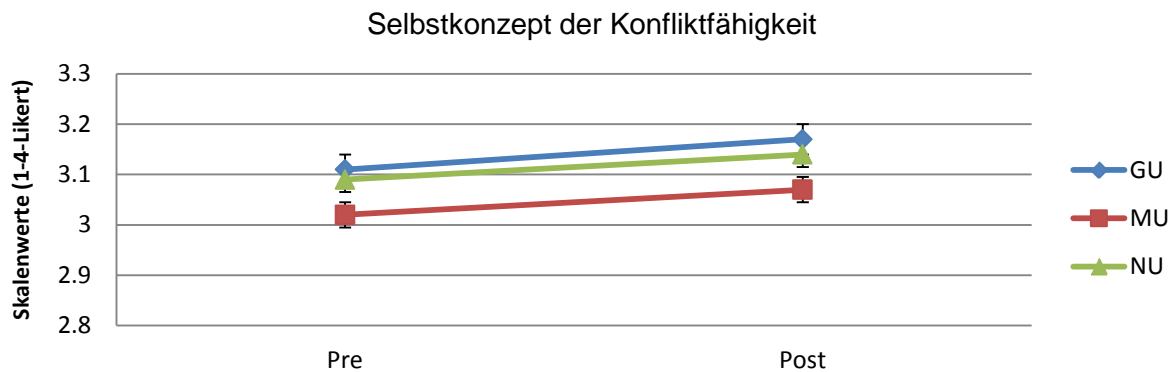
Variable	Gruppe	n	M_{Pre} (SD)	M_{Post} (SD)
Selbstkonzept der Kooperationsfähigkeit	GU	96	3.13 (.42)	3.29 (.45)
	MU	68	3.16 (.49)	3.18 (.52)
	NU	143	3.18 (.52)	3.23 (.52)

Quelle der Variation	F	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	5.46	.011	.018
Gruppe (G)	.24	.393	.002
Interaktion (ZxG)	2.53	.043	.016

Abbildung 18: Veränderungen der Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

Selbstkonzept der Konfliktfähigkeit: Die Resultate zeigen bei ähnlicher Ausgangsbedingung für alle drei Gruppen einen nahezu parallelen Verlauf des Selbstkonzepts der Konfliktfähigkeit, wonach diese Facette gemäss Haupteffekt ($F(2,304) = 2.87$, $p = .049$, $\eta^2 = .010$) eine knapp signifikante Erhöhung aufweist. Durch den ausbleibenden Interaktionseffekt zwischen den Gruppen muss die positive Beeinflussung als interventionsunabhängig bewertet werden, was wiederum bedeutet, dass der spezifisch inszenierte Sportunterricht das Selbstkonzept der Konfliktfähigkeit nicht zu steigern vermochte (vgl. Abb. 19). Als ein möglicher Grund könnte geltend gemacht werden, dass die Intervention praktisch keine explizit arrangierten Konflikte beinhaltete, sondern vielmehr die Sportlehrpersonen beim Umgang mit natürlichen Konflikten des alltäglichen Sportunterrichts sensibilisiert wurden.

Natürlich auftretende Auseinandersetzungen haben wahrscheinlich in allen Klassen gleichermassen stattgefunden, womit keine zusätzlichen Impulse gegeben werden konnten. Ferner sind wohl auch die Sportlehrkräfte der nicht Umsetzungsgruppe aufgrund ihrer pädagogischen Ausbildung, Berufserfahrung oder andere Ursachen in ähnlicher Art und Weise mit derartigen Schwierigkeiten umgegangen. Folgt man dieser Argumentation, so müsste eine Intervention offensichtliche Konflikte herausfordern, um sie dann miteinander zu besprechen und Prinzipien für deren Umgang festzulegen.



Variable	Gruppe	n	M_{Pre} (SD)	M_{Post} (SD)
Selbstkonzept der Konfliktfähigkeit	GU	96	3.11 (.48)	3.17 (.41)
	MU	68	3.02 (.55)	3.07 (.53)
	NU	143	3.09 (.53)	3.14 (.49)

Quelle der Variation	F	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	2.87	.049	.010
Gruppe (G)	1.04	.179	.007
Interaktion (ZxG)	.06	.946	.000

Abbildung 19: Veränderungen der Konfliktfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz

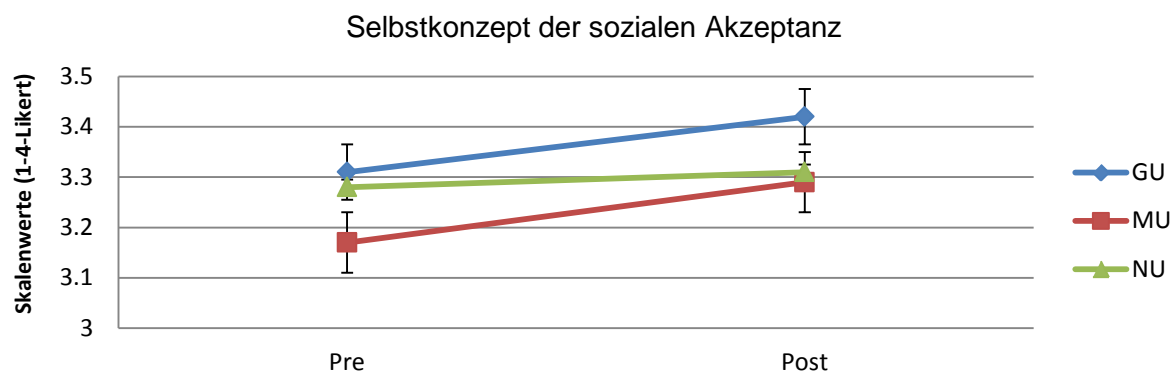
Ein gutes Klassenklima, dessen Bedeutung für das Verhalten von Lernenden in Studien nachgewiesen wurde, zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler hohe Hilfsbereitschaft bei Problemen anderer Kinder zeigen und diese in ihrer Eigenheit akzeptieren (Conzelmann et al., 2011, S. 194f.). Die soziale Akzeptanz gilt nicht als eigentliche soziale Kompetenz, kann jedoch Motor für deren Entwicklung sein und wird selbst durch die sozialen Kompetenzen der einzelnen Mitglieder einer Klasse beeinflusst (vgl. Kapitel 3.1). Bei der EsKS-Studie bildet die gegenseitige Akzeptanz einen integralen Bestandteil der Intervention, wonach bei der mittelmässigen und guten Umsetzungsgruppe

die wahrgenommene Akzeptanz in der Schulklasse erhöht werden sollte. Hierzu wird das Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz nicht als Einschätzung der eigenen Kompetenz, sondern als subjektiv eingeschätzte Einbindung in die soziale Gruppe – der Schulklasse – verstanden (ebd., S. 195).

Empirische Hypothese: H_{B3}

Das Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz (Fend, Helmke & Richter, 1984) erhöht sich sowohl bei der mittelmässigen als auch guten Umsetzungsgruppe – bezüglich der reflexiven Sportvermittlung – stärker als bei der nicht Umsetzungsgruppe.

Aufgrund der deskriptiven Werte und des signifikanten Haupteffekts über die Zeit scheint die positive Beeinflussung des Selbstkonzepts der sozialen Akzeptanz tendenziell möglich zu sein (vgl. Abb. 20).



Variable	Gruppe	n	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz	GU	96	3.31 (.55)	3.42 (.56)
	MU	68	3.17 (.60)	3.29 (.57)
	NU	143	3.28 (.68)	3.31 (.74)

Quelle der Variation	F	p	η ²
Messzeitpunkt (Z)	6.88	.005	.022
Gruppe (G)	1.02	.181	.007
Interaktion (ZxG)	1.18	.156	.008

Abbildung 20: Veränderungen der sozialen Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

So beschreiben sowohl die mittelmässige als auch die gute Umsetzungsgruppe eine klare Erhöhung, die im Falle der letzteren Signifikanz hinsichtlich des Unterschieds zwischen Vor- und Nachtest zeigt ($t(95) = -2.07$, $p = .019$, $d = -0.31$), wohingegen die nicht Umset-

zungsgruppe praktisch konstant verläuft. Trotzdem kann diese Tendenz nicht statistisch abgesichert werden, da der Interaktionseffekt nicht signifikant ausfällt. Demnach konnte das Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz durch den spezifisch inszenierten Sportunterricht nicht positiv verändert werden, was wiederum bedeutet, dass die Hypothese zur Wirksamkeit der Intervention auf die subjektiv eingeschätzte Einbindung in die Schulklasse nicht angenommen wird. Das Fehlen eines Interaktionseffektes ist auf eine zu geringe Erhöhung der mittelmässigen bzw. guten Umsetzungsgruppe zurückzuführen, allerdings nur schwer interpretierbar. Diese Befunde decken sich gewissermassen mit dem Resultat der BISS. Zwar konnte die Forschungsgruppe beim Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz nach der Intervention einen Interaktionseffekt nachweisen, dieser ergab sich jedoch massgeblich aus dem Absinken des Kontrollgruppenmittelwertes (Conzelmann et al., 2011, S. 195). Eine Erklärung für die vorliegenden Resultate könnte sein, dass die reflexiven Gespräche während der Interventionsphase zu einer realistischeren Einschätzung der wahrgenommenen Anerkennung und sozialen Integration geführt haben. Dies muss nicht unbedingt mit einer positiven Beeinflussung einhergehen, da ein Individuum sich unter Umständen klar wird, dass die eigene Person gar nicht die angenommene Akzeptanz bei der Schulklasse geniesst. Inwiefern diese Annahme haltbar ist, müssen die differenziellen Auswertungen zur Validität zeigen (vgl. Kapitel 5.2.2.1).

Soziale Selbstwirksamkeitserwartung

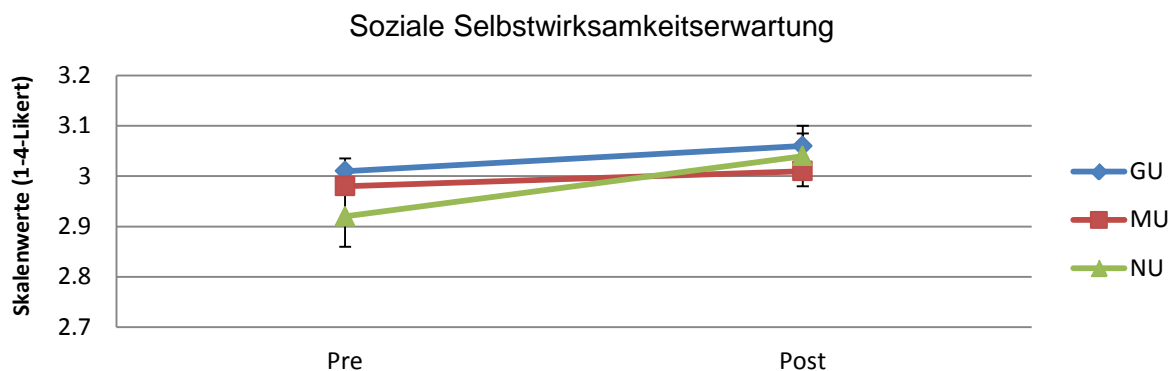
Die Förderung der sozialen Selbstwirksamkeit wird als potenzielle Strategie zur Entwicklung von kompetentem Sozialverhalten angesehen und durch die reziproke Wirkungsweise auch als Verstärkung von sozialen Kompetenzen. So wird die Überzeugung soziale Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen durch eigenes Handeln zu bewältigen bzw. deren Bewältigung auf die eigene Kompetenz zurückgeführt. Im Umkehrschluss führen Zweifel an den sozialen Fähigkeiten zur Vermeidung sozialer Situationen und zu sozial unsicherem Verhalten (vgl. Kapitel 3.1). Hierzu lässt sich für die vorliegende Untersuchung ableiten, dass die beiden Gruppen, welche das Programm in unterschiedlichem Ausmass programmkonform umgesetzt haben, entsprechend mehr soziale Selbstwirksamkeitserfahrungen hatten als die nicht Umsetzungsgruppe und diese durch die methodische Reflexion auf die eigenen Kompetenzen attribuieren konnten.

Empirische Hypothese: H_{B4}

Das Selbstkonzept der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Klein-Hessling, 2002b) erhöht sich sowohl bei der mittelmässigen als auch guten Umsetzungsgruppe – bezüglich der reflexiven Sportvermittlung – stärker als bei der nicht Umsetzungsgruppe.

Wie der Abbildung 21 zu entnehmen ist, verändert sich die soziale Selbstwirksamkeitserwartung bei allen Gruppen zwar im positiven Sinne, aber dennoch unterschiedlich. Während sich die mittelmässige Umsetzungsgruppe lediglich minimal erhöht, beschreibt die gute Umsetzungsgruppe schon eine deutlichere Veränderung. Die positivste Entwicklung der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung erfährt überraschenderweise die nicht Umsetzungsgruppe, was nicht interpretiert werden kann. Die Annahme, wonach eine positive Beeinflussung durch den spezifisch inszenierten Sportunterricht erfolgen sollte, muss also deut-

lich verworfen werden. Gemäss dieser Auswertung bestehen wohl im Sportunterricht per se ausreichend Situationen, in welchen die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit der eigenen sozialen Selbstwirksamkeit sammeln können. Das Ergebnis steht im Einklang mit Drössler et al. (2007), jedoch im kompletten Gegensatz zum Befund von Conzelmann et al. (2011, S. 192f.), die bei einer praktisch analog durchgeführten Intervention einen signifikanten Interaktionseffekt nachweisen. Wie es zu dieser Diskrepanz zwischen den beiden Untersuchungen kommt, lässt sich nicht schlüssig erklären. Einzig die Tatsache, dass die EsKS mit der Integration der Implementationskontrolle in die Outputevaluation einen neuen Weg eingeschlagen hat, könnte einen Einfluss auf diesen Befund gehabt haben. Trotzdem müssen weitere Replikationsstudien folgen, um die Annahme, dass spezifisch inszenierter Sportunterricht die soziale Selbstwirksamkeitserwartung positiv zu beeinflussen vermag, zu falsifizieren bzw. verifizieren.



Variable	Gruppe	n	M_{Pre} (SD)	M_{Post} (SD)
Soziale Selbstwirksamkeitserwartung	GU	96	3.01 (.44)	3.06 (.46)
	MU	68	2.98 (.42)	3.01 (.48)
	NU	143	2.92 (.45)	3.04 (.48)

Quelle der Variation	F	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	4.54	.017	.015
Gruppe (G)	.70	.249	.005
Interaktion (ZxG)	.82	.222	.006

Abbildung 21: Veränderungen der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

5.2.2.1 Veridikalität der Facetten des sozialen Selbstkonzepts

„Sowohl aus einer pädagogischen als auch aus einer psychologischen Perspektive drängt sich die Frage auf, ob es in Interventionen neben der Erhöhung bestimmter Selbstkonzepte nicht auch zu einer realistischen Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen kommen

sollte“ (Conzelmann et al., 2011, S. 208). Gerade in sozialen Interaktionen ist eine realitätsangemessenen Wahrnehmung von Bedeutung, da eine Unter- sowie Überschätzung der eigenen Kompetenzen dysfunktional sein kann (vgl. Kapitel 3.2). Dementsprechend wurden bei der EsKS-Studie nicht nur die einzelnen Facetten des sozialen Selbstkonzeptes erfasst, sondern aus differential-psychologischer Sicht zusätzlich die Veridikalität der Schülerinnen und Schülern zu drei Dimensionen ausgewertet.

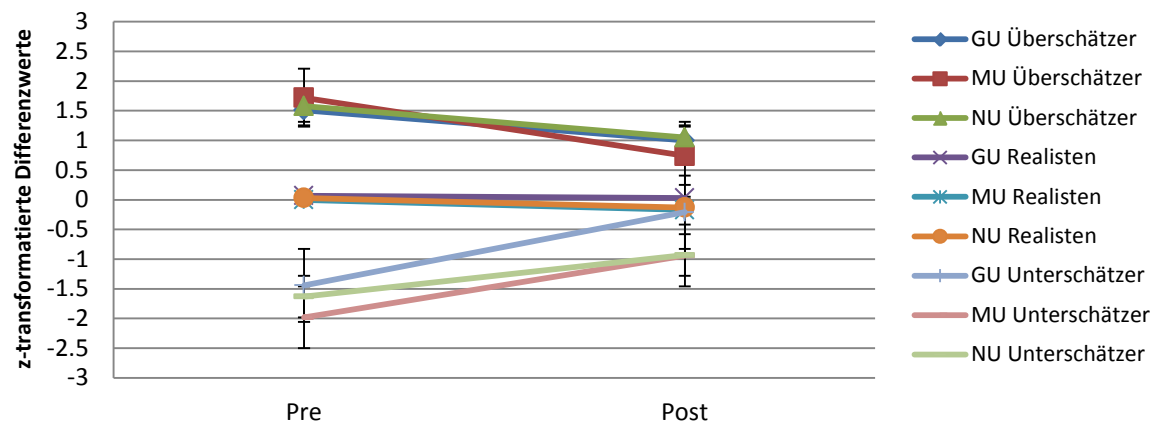
Empirische Hypothese: H_{B5}

Die Veridikalität des Selbstkonzeptes der Kooperations- und Konfliktfähigkeit, des Selbstkonzeptes der sozialen Akzeptanz und der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung nimmt sowohl bei den Über- und Unterschätzern der mittelmässigen als auch guten Umsetzungsgruppe – bezüglich der reflexiven Sportvermittlung – stärker zu als bei der nicht Umsetzungsgruppe, bleibt bei den Realisten aber gleich.

Auf der Grundlage zur Bestimmung der Veridikalität (vgl. Kapitel 4.6.3) können von den differentiellen Hypothesen vier angenommen werden (vgl. Abb. 22, 23 und 24). Bei allen Facetten bleiben die Realisten der Gruppen in ihrer Selbsteinschätzung unbeeinflusst, womit die Intervention keine Veränderung hervorgerufen hat. Zudem schätzen sich die Unterschätzer der mittelmässigen und der guten Umsetzungsgruppe nach der Intervention hinsichtlich der sozialen Akzeptanz realistischer ein als die nicht Umsetzungsgruppe (vgl. Abb. 23). Beide Kontraste fallen für den Interaktionseffekt signifikant aus ($t(67) = -1.98$, $p = .025$ resp. $t(95) = -2.04$, $p = .025$), wobei ihre Effektgrössen ($\eta^2 > .090$) die von Cohen (1988) vorgeschlagenen Konventionen erfüllen, um von einem mittlerem Effekt sprechen zu können. Auch die Überschätzer weisen bei der sozialen Akzeptanz eine signifikante Veränderung auf. Jedoch kommt dieser Befund überraschenderweise zu Ungunsten der guten Umsetzungsgruppe zu Stande, denn diese verläuft vom Vor- zum Nachtest nahezu konstant. Die Überschätzer der beiden anderen Gruppen schätzen sich nach der Untersuchung dagegen realistischer ein, was mit einer Signifikanz beim Haupteffekt über die Zeit zum Ausdruck kommt ($F(2,31) = 22.39$, $p < .000$, $\eta^2 = .416$). Überhaupt wird für die Veridikalität der drei Facetten sowohl bei den Überschätzern als auch den Unterschätzern eine statistisch abgesicherte Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten festgestellt, nach welcher die gesamte Stichprobe eine realitätsangemessenere Eigenwahrnehmung entwickelt. Dies ist zwar ganz im Sinne der pädagogisch-psychologischen Zielperspektive, jedoch kann dieser Effekt bei der nicht Umsetzungsgruppe nicht erklärt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Unterschätzer wohl am meisten durch die Intervention beeinflusst werden konnten, denn sie schätzen sich beim Nachtest grundsätzlich realistischer ein. Des Weiteren weisen die Unterschätzer der mittelmässigen und guten Umsetzungsgruppe bei der Veridikalität der sozialen Akzeptanz eine signifikante Veränderung im Vergleich zur nicht Umsetzungsgruppe auf und bei einer weiteren Facette (Veridikalität der Kooperations- und Konfliktfähigkeit) ist immerhin eine Tendenz durch die Intervention erkennbar, die allerdings nicht statistisch abgesichert werden kann (vgl. Abb. 22).

Veridikalität der Kooperations- und Konfliktfähigkeit

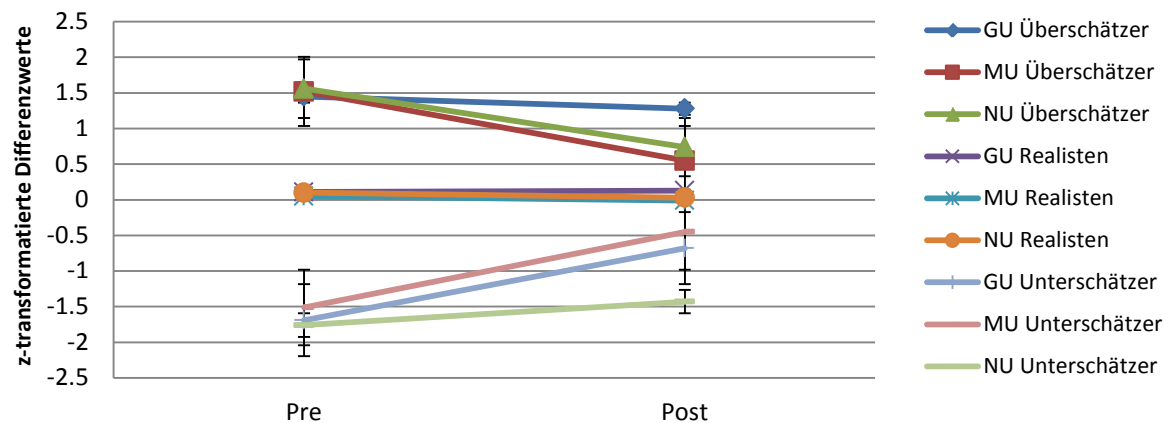


Variable	Gruppe	n	M_{Pre} (SD)	M_{Post} (SD)
Veridikalität Kooperations- und Konfliktfähigkeit der Überschätzer	GU	18	1.51 (.43)	1.00 (.98)
	MU	16	1.72 (.48)	.74 (1.14)
	NU	20	1.58 (.43)	1.05 (.68)
Veridikalität Kooperations- und Konfliktfähigkeit der Realisten	GU	92	.07 (.60)	.03 (.89)
	MU	43	.00 (.54)	-.17 (.92)
	NU	60	.03 (.55)	-.13 (1.05)
Veridikalität Kooperations- und Konfliktfähigkeit der Unterschätzer	GU	33	-1.44 (.31)	-.21 (1.10)
	MU	7	-1.98 (.90)	-.94 (1.27)
	NU	16	-1.63 (.51)	-.93 (1.07)

Quelle der Variation	F	p	η^2
Überschätzer			
Messzeitpunkt (Z)	22.18	< .000	.304
Gruppe (G)	.13	.439	.005
Interaktion (ZxG)	1.11	.170	.042
Realisten			
Messzeitpunkt (Z)	2.38	.063	.012
Gruppe (G)	.80	.229	.008
Interaktion (ZxG)	.29	.379	.003
Unterschätzer			
Messzeitpunkt (Z)	35.96	< .000	.406
Gruppe (G)	2.91	.033	.100
Interaktion (ZxG)	1.44	.123	.052

Abbildung 22: Veränderungen der Veridikalität der Selbstkonzeptfacette Kooperations- und Konfliktfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

Veridikalität der sozialen Akzeptanz

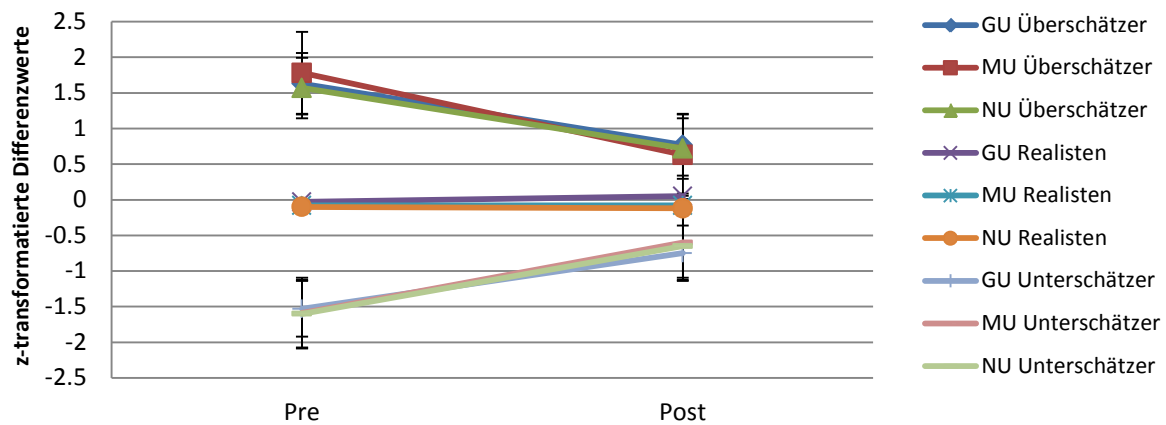


Variable	Gruppe	n	$M_{Pre} (SD)$	$M_{Post} (SD)$
Veridikalität der sozialen Akzeptanz der Überschätzer	GU	13	1.45 (.31)	1.28 (.76)
	MU	13	1.52 (.41)	.55 (.46)
	NU	8	1.56 (.60)	.74 (1.09)
Veridikalität der sozialen Akzeptanz der Realisten	GU	108	.11 (.54)	.13 (.75)
	MU	44	.05 (.57)	-.01 (.95)
	NU	76	.10 (.50)	.03 (.90)
Veridikalität der sozialen Akzeptanz der Unterschätzer	GU	22	-1.69 (.52)	-.68 (.96)
	MU	9	-1.51 (.52)	-.45 (.1.03)
	NU	12	-1.76 (.63)	-1.43 (.58)

Quelle der Variation	F	p	η^2
Überschätzer			
Messzeitpunkt (Z)	22.39	< .000	.416
Gruppe (G)	.92	.202	.056
Interaktion (ZxG)	2.72	.042	.147
Realisten			
Messzeitpunkt (Z)	.39	.271	.002
Gruppe (G)	.45	.321	.004
Interaktion (ZxG)	.27	.381	.002
Unterschätzer			
Messzeitpunkt (Z)	27.88	< .000	.412
Gruppe (G)	5.24	.005	.209
Interaktion (ZxG)	3.05	.029	.133

Abbildung 23: Veränderungen der Veridikalität der Selbstkonzeptfacette soziale Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

Veridikalität der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung



Variable	Gruppe	n	$M_{Pre} (SD)$	$M_{Post} (SD)$
Veridikalität der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung der Überschätzer	GU	31	1.63 (.55)	.77 (1.07)
	MU	12	1.78 (.53)	.63 (1.18)
	NU	20	1.57 (.50)	.72 (.83)
Veridikalität der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung der Realisten	GU	82	-.03 (.58)	.05 (1.02)
	MU	45	-.08 (.51)	-.08 (1.12)
	NU	55	-.10 (.53)	-.12 (1.09)
Veridikalität der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung der Unterschätzer	GU	30	-1.53 (.44)	-.75 (1.23)
	MU	9	-1.59 (.43)	-.60 (.83)
	NU	21	-1.60 (.44)	-.65 (.99)

Quelle der Variation	F	p	η^2
Überschätzer			
Messzeitpunkt (Z)	49.63	< .000	.453
Gruppe (G)	.08	.924	.003
Interaktion (ZxG)	.44	.651	.014
Realisten			
Messzeitpunkt (Z)	.00	.938	.000
Gruppe (G)	.31	.738	.004
Interaktion (ZxG)	.51	.600	.006
Unterschätzer			
Messzeitpunkt (Z)	40.00	< .000	.369
Gruppe (G)	.03	.975	.001
Interaktion (ZxG)	.21	.812	.007

Abbildung 24: Veränderungen der Veridikalität der Selbstkonzeptfacette soziale Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazu gehörigen statistischen Kennwerten.

5.2.3 Soziales Verhalten

Gemäss der Definition von Kanning (2002) muss das Potenzial (soziale Kompetenzen) von der Performanz (soziales Verhalten) unterschieden werden. Der Grundgedanke hinter diesem Mischmodell besteht in der Begründung, dass soziale Kompetenzen im Verborgenen sind, jedoch neben anderen Determinanten massgeblich dazu beitragen sozial kompetentes Verhalten an den Tag zu legen (vgl. Kapitel 2.1.1). Da es im schulischen Kontext durchaus von Bedeutung ist, dass die Erziehenden das vorhandene Potenzial an sozialen Fähigkeiten auch ihrem Verhalten entsprechend zeigen, und um dem Modell von Kanning (2002) Rechnung zu tragen, wurde neben der wissenschaftlichen Hypothese zum sozialen Selbstkonzept als weiterführende Fragestellung das soziale Verhalten in die Untersuchung integriert. Hierbei wird, was der gängigen Forschungspraxis entspricht, zwischen dem prosozialen und antisozialen Verhalten differenziert. „To be socially competent, a child has to behave strongly on the dimension of prosocial behavior and low on the Dimension of anti-social behavior“ (Juntilla et al., 2006, S. 875).

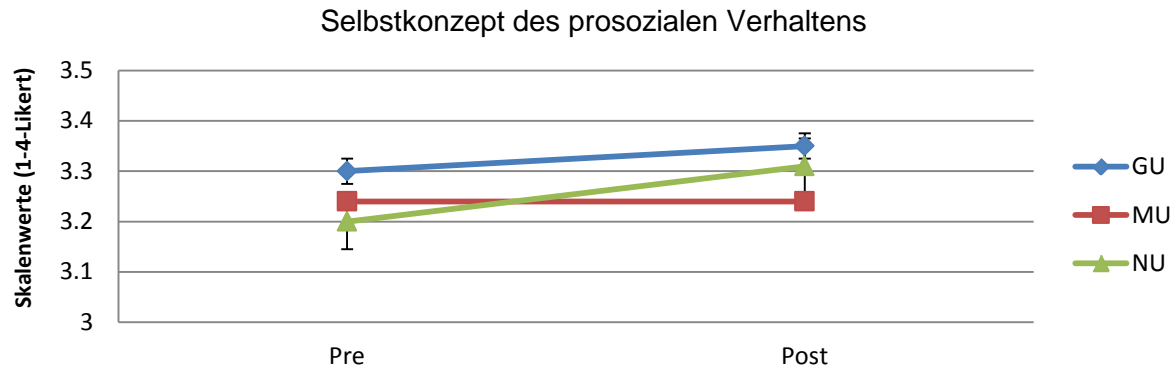
Prosoziales Verhalten

Prosoziales Verhalten bezieht sich auf sozial erwünschte Handlungen, wie bspw. helfen, teilen oder trösten, die von der Gesellschaft als wünschenswert beurteilt werden und dementsprechend für Kinder und Jugendliche förderungswürdig sind (Juntilla et al., 2006). Des Weiteren führen Manifestationen von prosozialem Verhalten zu sozialer Akzeptanz unter Gleichaltrigen (Coie, Dodge, & Kupersmith, 1990) sowie zur Entwicklung von Lernprozessen (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Im schulischen Kontext gilt es vor allem der Hilfeleistung, der Zusammenarbeit und dem fairen Umgang Beachtung zu schenken.

Weiterführende Fragestellung: F_A

Hat spezifisch inszenierter und programmkonform umgesetzter Sportunterricht einen positiven Einfluss auf das prosoziale Verhalten?

Die Gruppen machen in ihrer Gesamtheit über den Zeitraum der Intervention eine signifikant positive Veränderung durch, jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmass (vgl. Abb. 25). Während die mittelmässigen Umsetzer gar keine Entwicklung vollziehen, weisen die anderen beiden Gruppe beim Nachtest jeweils höhere Werte auf. Statistisch abgesichert wird indes nur die Erhöhung der nicht Umsetzungsgruppe ($t(142) = -1.98$, $p = .025$, $d = -.029$), was schwer interpretierbar ist. Folglich kann nicht von einer positiven Beeinflussung durch die programmkonforme Intervention ausgegangen werden. Ursachen dafür mögen in dem spezifisch inszenierten Sportunterricht selbst liegen, der wahrscheinlich im Vergleich zum „traditionell durchgeführten“ Schulsport zu wenig explizit Gelegenheiten für den Einsatz von prosozialen Verhaltensweisen bzw. deren Reflexion beinhaltet.



Variable	Gruppe	n	$M_{Pre} (SD)$	$M_{Post} (SD)$
Selbstkonzept des prosozialen Verhaltens	GU	96	3.30 (.39)	3.35 (.47)
	MU	68	3.24 (.43)	3.24 (.51)
	NU	143	3.20 (.52)	3.31 (.49)

Quelle der Variation	F	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	3.23	.038	.011
Gruppe (G)	1.19	.153	.008
Interaktion (ZxG)	1.11	.167	.007

Abbildung 25: Veränderungen des prosozialen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

Da es auch beim prosozialen Verhalten Sinn macht eine differential-psychologische Perspektive einzunehmen, wurde neben dem Selbstkonzept ebenso die Veridikalität untersucht. Diese Befunde werden nicht speziell ausgewiesen, da es zu keinerlei Interaktionseffekten gekommen ist. Äquivalent zu den Ergebnissen zum Grad der Realitätsangemessenheit bei den Facetten des sozialen Selbstkonzeptes konnten jedoch über alle Gruppen hinweg bei den Unter- und Überschätzern eine realistischere Selbstwahrnehmung festgestellt werden, die statistisch abgesichert werden kann ($p < .000$). Möglicher Grund für das Ausbleiben eines Effektes, der auf die programmkonforme Intervention zurückzuführen ist, könnte darin liegen, dass bei der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung, die als zentraler Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten gilt, ebenso keine positive Beeinflussung stattgefunden hat.

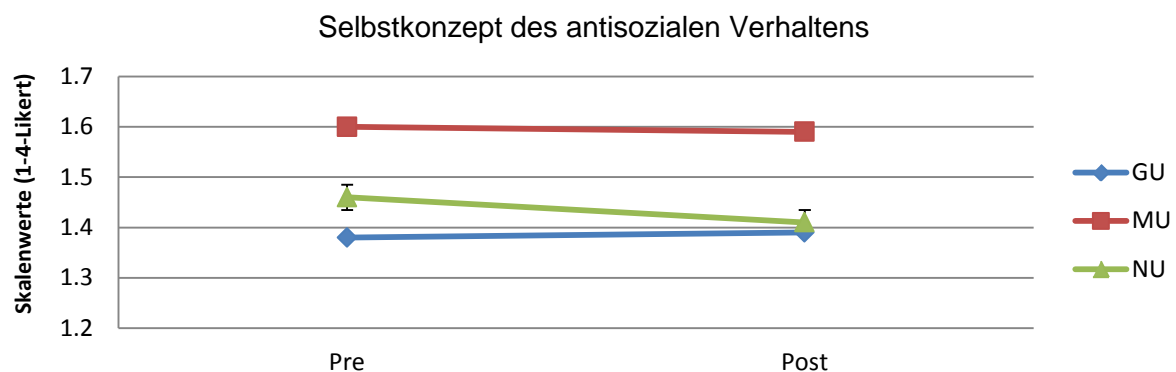
Antisoziales Verhalten

Als ergänzende Dimension des sozial kompetenten Verhaltens kann das Fehlen von antisozialen Verhaltensweisen angesehen werden. Damit ist insbesondere die Hemmung von impulsiven und störenden Handlungen gemeint. Antisoziales Verhalten hat wiederum negative soziale Folgen, die entweder absichtlich oder unabsichtlich sein können und auf andere oder die Personen selbst gerichtet werden (Juntilla et al., 2006). Schülerinnen und

Schüler mit antisozialen Verhaltensweisen neigen zu Devianz, haben eine höhere Schulabbruchsquote und zeigen oftmals Verhaltensstörungen (Farmer, 2000). Im Kontext der Schule gehören in erster Linie Verhaltensweisen im Bereich des Mobbing (hänseln, plagen und ausschliessen) zu den Aspekten, die von Interesse sind.

Weiterführende Fragestellung: F_B

Mindert spezifisch inszenierter und programmkonform umgesetzter Sportunterricht das Auftreten von antisozialen Verhaltensweisen?



Variable	Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i> _{Pre} (<i>SD</i>)	<i>M</i> _{Post} (<i>SD</i>)
Selbstkonzept des antisozialen Verhaltens	GU	96	1.38 (.45)	1.39 (.55)
	MU	68	1.60 (.53)	1.59 (.65)
	NU	143	1.46 (.53)	1.41 (.47)

Quelle der Variation	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.17	.700	.000
Gruppe (G)	4.74	.005	.030
Interaktion (ZxG)	0.66	.532	.004

Abbildung 26: Veränderungen des antisozialen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

In Abbildung 26 wird erkennbar, dass wie zuvor beim Selbstkonzept des prosozialen Verhaltens auch hier der spezifisch inszenierte Sportunterricht zu keiner Veränderung – im Sinne einer Reduktion von antisozialen Verhaltensweisen in der Selbsteinschätzung – geführt hat. Die Gruppen verändern sich, wenn überhaupt, nur minimal zwischen dem Vor- und Nachtest. Zu beachten gilt einerseits, dass sich die drei Gruppen und insbesondere

die gute Umsetzungsgruppe bereits auf einem sehr tiefen Niveau¹¹ befindet, was eine mögliche Reduktion erschwert bzw. zu einem Bodeneffekt (Bortz & Döring, 2006, S. 558) führen könnte. Andererseits war die Intervention nicht spezifisch auf die Mobbingthematik ausgerichtet. Die Ähnlichkeit der Befunde wird bei der Veridikalität des antisozialen Verhaltens fortgesetzt. Zwar schätzen sich wiederum die Unter- und Überschätzer beim Nachtest über alle Gruppen hinweg realistischer ein ($p < .000$), signifikante Interaktionseffekte sind hingegen nicht zu verzeichnen.

5.3 Evaluation von mittelfristigen Effekten

Nach der Beendigung der Intervention wurde mit einem zeitlichen Abstand von fünf Monaten am Ende des entsprechenden Schuljahres eine Follow-up-Erhebung durchgeführt. Diese Testung diente der Evaluation von mittelfristigen Effekten, die auch nach Abschluss des Treatments Bestand haben (Mittag & Hager, 2000). Die Begründung zur Durchführung einer Follow-up-Erhebung liegt einerseits in der Möglichkeit, dass einzelne Dimensionen oder Facetten zwar zwischen dem Vor- und Nachtest positiv beeinflusst werden können, diese jedoch nach einiger Zeit wieder verschwinden. Andererseits könnte ein allfälliger Entwicklungsschub ohne Follow-up nicht erkannt werden, da im Post-Test Effekte ausbleiben und dadurch die Intervention fälschlicherweise als ineffizient dargestellt wird (Conzelmann et al., 2011, S. 216). Diese beiden Aspekte finden Berücksichtigung, indem mithilfe von Varianzanalysen mit Messwiederholung die Werte der abhängigen Variablen zwischen dem Pretest und Follow-up miteinander verglichen werden¹². Erneut sollte die Evaluation zweiteilig verlaufen, wobei basierend auf den Designgruppen zuerst die Programmdurchführung und anschliessend auf der Grundlage der Umsetzungsgruppen die Programmwirkung untersucht werden.

5.3.1 Schülerinnen- und schülerperzipierte Implementation

Die Programmevaluation nimmt, wie dies bereits beim methodischen Vorgehen des Vergleichs zwischen dem Vor- und Nachtest der Fall war, den Grad der Umsetzungsgenauigkeit in den Fokus. Der Implementationsbereich der Wiedergabequalität bestehend aus vier Dimensionen zeigt die Veränderungen in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler auf, was die Vermittlungsart ihrer Sportlehrperson betrifft. Da die Lehrerinnen und Lehrer der Experimentalklassen während einer 14-wöchigen Intervention den Schulsport nach den didaktisch-methodischen Prinzipien des selbstkonzeptfördernden Unterrichts vermittelten

¹¹ In diesem Bezug ist mit einem tiefen Niveau gemeint, dass in der Eigenwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler kaum antisoziale Verhaltensweisen vorhanden sind.

¹² Zum besseren Verständnis werden aber nicht nur diese beiden Werte dargestellt, sondern diejenigen aller Messzeitpunkte (Pretest, Post-Test und Follow-up). Dies ermöglicht ein differenzierteres Bild über die einzelnen Verläufe.

und dadurch implizit ihre Handlungsstrategien erweitert wurden, kann folgende weiterführende Fragestellung formuliert werden:

Weiterführende Fragestellung: F_c

Inwiefern wurden die didaktisch-methodischen Prinzipien – insbesondere die reflexive Sportvermittlung – von den Lehrpersonen der Experimentalklassen auch nach der Intervention in ihrem Sportunterricht umgesetzt?

Wie in Tabelle 14 ersichtlich wird, weisen die beiden Experimentalgruppen in fast allen Variablen beim Follow-up höhere Werte als die Kontrollgruppe auf. Bei der sozialen Norm und der Fürsorglichkeit beschreiben die Gruppen zudem einen sehr ähnlichen Verlauf über die drei Messungen hinweg. Markantere Unterschiede sind hingegen bei den anderen beiden Dimensionen zu verzeichnen. Beim systematischen Feedback ist bei der Experimentalgruppe+ von Pretest zum Follow-up eine leichte Erhöhung ersichtlich, während die Kontrollgruppe und die Experimentalgruppe- einen negativen Trend aufweisen. Dies ist bei letzteren etwas erstaunlich, da sie beim Post-Test noch einen höheren Wert hatte¹³. Die unterschiedlichen Veränderungen beim systematischen Feedback lassen sich allerdings nicht statistisch absichern ($F(2,304) = 0.39$, $p = .676$, $\eta^2 = .002$).

Tabelle 14: Statistische Kennwerte der Varianzanalyse mit Messwiederholung von Pretest zu Follow-up zur Überprüfung allfälliger mittelfristiger Effekte der Wiedergabequalität.

Variable	Gruppe	n	Pretest M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-up M (SD)	Interaktion F	p	η^2
Soziale Norm	EG+	103	3.60 (.41)	3.65 (.40)	3.59 (.50)	0.58	.501	.005
	EG-	106	3.51 (.45)	3.58 (.44)	3.49 (.51)			
	KG	98	3.41 (.52)	3.52 (.55)	3.43 (.61)			
Fürsorglichkeit	EG+	103	3.33 (.55)	3.11 (.64)	3.16 (.59)	0.06	.946	.000
	EG-	106	3.33 (.50)	3.16 (.63)	3.14 (.63)			
	KG	98	3.26 (.56)	3.16 (.75)	3.10 (.72)			
Systematisches Feedback	EG+	103	2.92 (.60)	2.98 (.65)	2.95 (.65)	0.39	.676	.002
	EG-	106	2.88 (.53)	2.96 (.67)	2.84 (.66)			
	KG	98	2.89 (.63)	2.88 (.69)	2.87 (.74)			
Methodische Reflexion	EG+	103	2.37 (.60)	2.82 (.63)	2.52 (.67)	3.66	.014	.023
	EG-	106	2.56 (.53)	2.85 (.67)	2.40 (.68)			
	KG	98	2.32 (.52)	2.34 (.71)	2.32 (.58)			

¹³ Der t-Test für abhängige Stichproben zeigt für die Experimentalgruppe- einen signifikanten Unterschied von Post-Test und Follow-up auf ($t(107) = 1.73$, $p = .042$, $d = .026$)

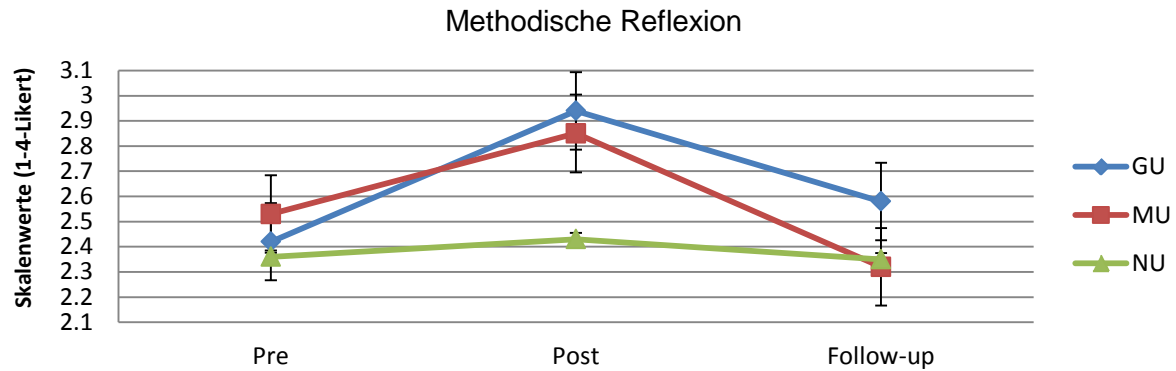
Einen signifikanten Interaktionseffekt über alle Gruppe ergibt sich einzig durch die Analyse zur methodischen Reflexion, bei welcher im Vergleich vom Pretest zum Follow-up die Kontrollgruppe konstant bleibt, die Experimentalgruppe- abfällt und die Experimentalgruppe+ sich positiv verändert. Im Hinblick auf die weiterführende Fragestellung (F_C) kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass nur bei der Experimentalgruppe+ mit der Schulsportintervention einen mittelfristigen Effekt bei den Schülerinnen und Schülern bezüglich der Wahrnehmung einer reflexiven Sportvermittlung erzielt wurde. Dies bestätigt der A-priori-Kontrast zum Interaktionseffekt zwischen der Experimentalgruppe+ und der Kontrollgruppe ($p = .016$) sowie der t -Test für abhängige Stichproben, der einen signifikanten Unterschied von Pretest zu Follow-up für die Experimentalgruppe+ zeigt ($t(102) = -2.25$, $p = .012$, $d = -0.32$).

Diese Befunde sowie diejenigen des Kapitels 5.2.1 zeigen, dass die Wiedergabequalität des Interventionsprogramms bei der zentralen Dimension der didaktisch-methodischen Prinzipien (methodische Reflexion) zwar während der Treatmentphase bei beiden Experimentalgruppen positiv beeinflusst werden konnte, eine mittelfristige Veränderung der Sportvermittlung allerdings nur durch eine Form des fachspezifisch-pädagogischen Coachings (Staub, 2004) erfolgte. So wurde durch die Schulungs- und Begleitungsmaßnahmen eine nachhaltigere Umsetzung des selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts erzielt. Eine ähnliche Tendenz lässt sich ebenso beim systematischen Feedback erkennen, die jedoch statistisch nicht abgesichert werden kann. Da die Lehrerinnen und Lehrer der Experimentalklassen aufgrund der Lektionspräparationen lediglich eine implizite Anleitung zum systematischen Feedback erhalten haben, ist das Ausbleiben eines Interaktionseffektes – insbesondere beim Vergleich zwischen Pretest und Follow-up – nicht erstaunlich.

Hinsichtlich des Manipulationschecks bezogen auf die programmkonforme Umsetzung interessiert nicht eine neuerliche Gruppenbildung durch eine klassenspezifische Analyse des Vergleichs zwischen Pretest und Follow-up mittels t -Test für abhängige Stichproben und den entsprechenden Effektgrößen (vgl. Kapitel 5.2.1), vielmehr muss angeschaut werden, wie sich die bereits gebildeten Umsetzungsgruppen (GU, MU und NU) hinsichtlich der methodischen Reflexion in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler über die drei Erhebungen entwickelt haben.

Wie den deskriptiven Werten der Abbildung 27 zu entnehmen ist, können sowohl die mittelmässigen als auch die guten Umsetzer das Niveau des Post-Tests in keinerlei Hinsicht aufrechterhalten. Dennoch ergibt sich ein signifikanter Interaktionseffekt im Vergleich von Pretest und Follow-up zwischen den Gruppen ($F(2,304) = 6.82$, $p < .000$, $\eta^2 = .043$), der anhand der Kontrastanalyse differenziert werden kann. So kann der Unterschied des Einzelgruppenvergleichs zwischen der guten und den beiden anderen Umsetzungsgruppen statistisch abgesichert werden ($p < .000$). Die guten Umsetzer sind somit die einzigen, bei welchen in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler die reflexive Sportvermittlung mittelfristig positiv beeinflusst werden konnte¹⁴.

¹⁴ Der t -Test für abhängige Stichproben zeigt bei der methodischen Reflexion für die gute Umsetzungsgruppe einen signifikanten Unterschied von Pretest und Follow-up auf ($t(95) = -2.21$, $p = .014$, $d = -0.32$).



Variable	Gruppe	n	$M_{Pre} (SD)$	$M_{Post} (SD)$	$M_{Follow-up} (SD)$
Methodische Reflexion	GU	96	2.42 (.56)	2.94 (.56)	2.58 (.66)
	MU	68	2.53 (.57)	2.85 (.72)	2.32 (.67)
	NU	143	2.36 (.56)	2.43 (.72)	2.35 (.61)

Quelle der Variation	F	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.40	.541	.001
Gruppe (G)	2.19	.057	.014
Interaktion (ZxG)	6.82	< .000	.043

Abbildung 27: Veränderungen der methodischen Reflexion in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (GU = gute Umsetzungsgruppe, MU = mittelmässige Umsetzungsgruppe, NU = nicht Umsetzungsgruppe) mit dazugehörigen statistischen Kennwerten.

5.3.2 Soziales Selbstkonzept und soziales Verhalten

Weil mittelfristige Effekte wohl in erster Linie auf der Umsetzungsgenauigkeit während der Treatmentphase sowie der Aufrechterhaltung der reflexiven Sportvermittlung nach der Intervention beruhen, wird bei der mittelfristigen Outputevaluation wiederum die Gruppenbildung der Effektberechnungen des Vergleichs zwischen Vor- und Nachtest für die Auswertungen der abhängigen Variablen verwendet. Aus diesen Überlegungen kann folgende Fragestellung abgeleitet werden:

Weiterführende Fragestellung: F_D

Haben Interventionseffekte auch nach Beendigung der Intervention Bestand gehalten oder haben sich sogar erst aufgrund eines längeren Zeitraums Effekte ergeben?

Die positive Beeinflussung des Selbstkonzepts der Kooperationsfähigkeit durch die Intervention kann auch noch nach fünf Monaten nachgewiesen werden (vgl. Tab. 15). So zeigt der Omnibus-Test einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen den drei Gruppen

($F(2,304) = 2.58$, $p = .040$, $\eta^2 = .017$). Wie bereits bei der Auswertung zwischen Vor- und Nachtest ergibt sich diese Wirkungsweise erneut durch die unterschiedliche Veränderung der guten und der nicht Umsetzungsgruppe. Die Kontrastanalyse für den Einzelvergleich, der sich nicht durch das Absinken der nicht Umsetzungsgruppe ergibt¹⁵, kann dementsprechend statistisch abgesichert werden ($p = .012$). Dieser Interventionseffekt hält demnach auch nach Beendigung der Treatmentphase Bestand. Dies trifft allerdings nicht auf die Wirkungsweise der Veridikalität der sozialen Akzeptanz bei den Unterschätzern zu. Obschon beim Pre-Post-Vergleich eine positive Beeinflussung durch die programmkonforme Umsetzung zustande kam, kann für den Follow-up keine realitätsangemessenere Selbstwahrnehmung zugunsten der Umsetzungsgruppen statistisch abgesichert werden (vgl. Tab. 15). Dennoch sollte dieser Befund nicht zu voreilig zur Seite geschoben werden, da ein mittlerer Effekt ($\eta^2 = .071$) verzeichnet wird und damit eine gewisse Bedeutsamkeit für die Praxis besteht. Hierfür verantwortlich zeigt sich in erster Linie die mittelmässige Umsetzungsgruppe, bei welcher die deutlichste Veränderung erkennbar ist.

Tabelle 15: Statistische Kennwerte der ANOVA mit Messwiederholung von Pretest zu Follow-up zur Überprüfung allfälliger mittelfristiger Effekte des sozialen Selbstkonzepts und des sozialen Verhaltens.

Variable	Gruppe	<i>n</i>	Pretest <i>M</i> (<i>SD</i>)	Post-Test <i>M</i> (<i>SD</i>)	Follow-up <i>M</i> (<i>SD</i>)	Interaktion <i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Soziales Selbstkonzept								
Perspektivenübernahme	GU	96	2.93 (.44)	3.03 (.52)	3.03 (.49)	0.50	.610	.004
	MU	68	2.91 (.48)	2.91 (.63)	2.95 (.61)			
	NU	143	2.87 (.55)	2.93 (.56)	2.95 (.59)			
Kooperationsfähigkeit	GU	96	3.13 (.42)	3.29 (.45)	3.25 (.46)	2.58	.040	.017
	MU	68	3.16 (.49)	3.18 (.52)	3.20 (.55)			
	NU	143	3.18 (.52)	3.23 (.52)	3.14 (.53)			
Konfliktfähigkeit	GU	96	3.11 (.48)	3.17 (.41)	3.15 (.47)	0.42	.661	.003
	MU	68	3.02 (.55)	3.07 (.53)	3.09 (.49)			
	NU	143	3.09 (.53)	3.14 (.49)	3.08 (.54)			
Soziale Akzeptanz	GU	96	3.31 (.55)	3.42 (.56)	3.41 (.62)	3.71	.013	.024
	MU	68	3.17 (.60)	3.29 (.57)	3.41 (.54)			
	NU	143	3.28 (.68)	3.31 (.74)	3.27 (.75)			
Sozial Selbstwirksamkeitserwartung	GU	96	3.01 (.44)	3.06 (.46)	3.08 (.45)	0.07	.931	.000
	MU	68	2.98 (.42)	3.01 (.48)	3.07 (.50)			
	NU	143	2.92 (.45)	3.04 (.48)	3.02 (.52)			

¹⁵ Der *t*-Test für abhängige Stichproben zeigt beim Selbstkonzept der Kooperationsfähigkeit für die gute Umsetzungsgruppe einen signifikanten Unterschied von Pretest und Follow-up auf ($t(95) = -2.64$, $p = .004$, $d = -0.38$).

Tabelle 15: Fortsetzung

Variable	Gruppe	<i>n</i>	Pretest <i>M (SD)</i>	Post-Test <i>M (SD)</i>	Follow-up <i>M (SD)</i>	Interaktion <i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Veridikalität soziales Selbstkonzept								
Veridikalität Kooperations- und Konfliktfähigkeit Überschätzer	GU	18	1.51 (.43)	1.00 (.98)	.83 (.85)	1.96	.077	.073
	MU	16	1.72 (.48)	.74 (1.14)	1.08 (.80)			
	NU	20	1.58 (.43)	1.05 (.68)	.40 (.87)			
Veridikalität Kooperations- und Konfliktfähigkeit Realisten	GU	92	.07 (.60)	.03 (.89)	.00 (.92)	0.35	.352	.004
	MU	43	.00 (.54)	-.17 (.92)	.06 (1.08)			
	NU	60	.03 (.55)	-.13 (1.05)	-.06 (1.09)			
Veridikalität Kooperations- und Konfliktfähigkeit Unterschätzer	GU	33	-1.44 (.31)	-.21 (1.10)	-.49 (1.03)	0.06	.899	.004
	MU	7	-1.98 (.90)	-.94 (1.27)	-1.20 (1.33)			
	NU	16	-1.63 (.51)	-.93 (1.07)	-.64 (1.03)			
Veridikalität soziale Akzeptanz Überschätzer	GU	13	1.45 (.31)	1.28 (.76)	1.11 (.68)	1.41	.129	.083
	MU	13	1.52 (.41)	.55 (.46)	.65 (.71)			
	NU	8	1.56 (.60)	.74 (1.09)	.73 (.93)			
Veridikalität soziale Akzeptanz Realisten	GU	108	.11 (.54)	.13 (.75)	.13 (1.00)	1.28	.140	.011
	MU	44	.05 (.57)	-.01 (.95)	.07 (.95)			
	NU	76	.10 (.50)	.03 (.90)	-.07 (.88)			
Veridikalität soziale Akzeptanz Unterschätzer	GU	22	-1.69 (.52)	-.68 (.96)	-1.08 (1.19)	1.48	.120	.071
	MU	9	-1.51 (.52)	-.45 (1.03)	-.05 (1.26)			
	NU	12	-1.76 (.63)	-1.43 (.58)	-1.12 (1.27)			
Veridikalität soziale Selbstwirk- samkeit Überschätzer	GU	31	1.63 (.55)	.77 (1.07)	.40 (1.14)	1.29	.143	.041
	MU	12	1.78 (.53)	.63 (1.18)	.92 (.68)			
	NU	20	1.57 (.50)	.72 (.83)	.72 (.77)			
Veridikalität soziale Selbstwirk- samkeit Realisten	GU	82	-.03 (.58)	.05 (1.02)	.00 (1.08)	0.53	.296	.006
	MU	45	-.08 (.51)	-.08 (1.12)	.12 (1.04)			
	NU	55	-.10 (.53)	-.12 (1.09)	.02 (1.04)			
Veridikalität soziale Selbstwirk- samkeit Unterschätzer	GU	30	-1.53 (.44)	-.75 (1.23)	-.64 (.91)	0.57	.287	.020
	MU	9	-1.59 (.43)	-.60 (.83)	-1.16 (1.06)			
	NU	21	-1.60 (.44)	-.65 (.99)	-.93 (1.28)			

Tabelle 15: Fortsetzung

Variable	Gruppe	<i>n</i>	Pretest <i>M (SD)</i>	Post-Test <i>M (SD)</i>	Follow-up <i>M (SD)</i>	Interaktion <i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Soziales Verhalten								
Prosoziales Verhalten	GU	96	3.30 (.39)	3.35 (.47)	3.43 (.46)	1.20	.154	.008
	MU	68	3.24 (.43)	3.24 (.51)	3.25 (.49)			
	NU	143	3.20 (.52)	3.31 (.49)	3.28 (.48)			
Antisoziales Verhalten	GU	96	1.38 (.45)	1.39 (.55)	1.38 (.48)	2.04	.068	.013
	MU	68	1.60 (.53)	1.59 (.65)	1.45 (.48)			
	NU	143	1.46 (.53)	1.41 (.47)	1.46 (.54)			
Veridikalität soziales Verhalten								
Veridikalität prosoziales Verhalten Überschätzer	GU	16	1.49 (.39)	.57 (.99)	.49 (1.33)	1.12	.168	.043
	MU	13	1.47 (.30)	.89 (1.19)	.83 (.98)			
	NU	24	1.74 (.53)	.85 (.81)	.57 (1.08)			
Veridikalität prosoziales Verhalten Realisten	GU	70	.01 (.56)	.07 (1.09)	.10 (1.09)	2.25	.057	.023
	MU	44	.01 (.53)	-.29 (.85)	-.29 (.92)			
	NU	85	.04 (.56)	-.06 (1.09)	.13 (1.01)			
Veridikalität prosoziales Verhalten Unterschätzer	GU	10	-1.41 (.30)	-.73 (.60)	-.39 (.75)	.180	.418	.007
	MU	9	-1.76 (.75)	-.39 (.90)	-1.04 (1.41)			
	NU	34	-1.70 (.77)	-.58 (1.03)	-.67 (1.33)			
Veridikalität antisoziales Verhalten Überschätzer	GU	12	1.74 (.70)	1.24 (1.29)	.83 (1.43)	0.27	.390	.012
	MU	17	1.56 (.50)	1.25 (1.26)	.74 (1.40)			
	NU	26	1.61 (.68)	.69 (.83)	.49 (1.31)			
Veridikalität antisoziales Verhalten Realisten	GU	67	-.16 (.44)	-.03 (1.01)	.03 (.86)	2.23	.059	.021
	MU	39	-.01 (.54)	.24 (.97)	-.21 (.77)			
	NU	105	-.10 (.44)	-.25 (.74)	-.02 (.95)			
Veridikalität antisoziales Verhalten Unterschätzer	GU	17	-1.60 (.46)	-.56 (1.46)	-.58 (1.75)	0.86	.217	.047
	MU	10	-1.90 (.85)	-1.41 (1.43)	-1.21 (.36)			
	NU	12	-1.95 (.87)	-.81 (.75)	-.76 (1.06)			

Die Beantwortung des ersten Teils der weiterführenden Fragestellung (F_D) fällt also stückweise positiv aus, wohingegen die Frage nach Effekten, die sich erst aufgrund eines längeren Zeitraumes ergeben hat, grundsätzlich negiert werden muss. Einzig für das Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz ergibt sich ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(2,304) = 3.71$, $p = .013$, $\eta^2 = .024$), der allerdings nur auf den Einzelvergleich zwischen der mittelmässigen und der nicht Umsetzungsgruppe zurückzuführen ist ($p = .004$). Dennoch weist auch die gute Umsetzungsgruppe anhand der deskriptiven Daten eine merkliche Erhöhung des Mittelwerts auf, wonach zumindest von einer tendenziellen positiven Beeinflussung des spezifisch inszenierten Sportunterrichts ausgegangen werden kann. Alle weiteren Auswertungen zeigen fünf Monate nach der durchgeführten Intervention indes keine bedeutsame Veränderung. Somit konnten weder die sozialen Selbstkonzeptfacetten und deren Veridikalität noch das Sozialverhalten aufgrund eines längeren Zeitraums positiv beeinflusst werden.

6 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

Im Anschluss an die Darstellung der Befunde der empirischen Untersuchung sollen die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und diskutiert werden, womit ferner die Gültigkeit der in Kapitel 3.5 aufgestellten Hypothesen und weiterführenden Fragestellungen überprüft wird. Die Bearbeitung dieser Frage erfolgt in drei Schritten. In Kapitel 6.1 wird zunächst auf die Implementationsthematik eingegangen und die beiden nachfolgenden Kapitel thematisieren anschliessend die Programmwirksamkeit, wobei zwischen dem sozialen Selbstkonzept (Kapitel 6.2) und dem sozialen Verhalten (Kapitel 6.3) unterschieden wird.

6.1 Implementation

Aus der Evaluation der Programmdurchführung geht hervor, dass das Interventionsprogramm aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer in beiden Experimentalgruppen gleichwertig umgesetzt wurde. So können keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden, was die konzeptionell korrekte Vermittlung des Programms, die Häufigkeit der Umsetzung während der Treatmentphase, die Qualität der Wiedergabe der Interventionsinhalte und das Ausmass an Involvierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinsichtlich der Interventionsaktivität betrifft. Die Intervention wurde demgemäss in der Wahrnehmung der Lehrpersonen entsprechend den Vorgaben implementiert. Richtet man einen differenzierten Blick auf die Implementationskomponente der Wiedergabequalität und nimmt zusätzlich die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte der Kontrollgruppe hinzu, dann zeigt sich ein sehr ähnliches Bild. Die Lehrpersonen der drei Gruppen (EG+, EG- und KG) geben an, dass sie die vier Subdimensionen der Wiedergabequalität während des Zeitraumes, in welchem die Intervention durchgeführt wurde, im gleichen Ausmass in ihrem Sportunterricht vermittelten. Einzig bei der methodischen Reflexion schätzt sich die Kontrollgruppe im Vergleich zur Experimentalgruppe anders ein, denn in ihrer Eigenwahrnehmung wird im Unterricht mehr über Erlebnisse und Handlungen nachgedacht. Der Grund für diese subjektive Einschätzung liegt wohl in der Tatsache, dass diese Lehrkräfte kein explizites Wissen darüber haben, was mit einer reflexiven Sportvermittlung überhaupt konkret gemeint ist. Gemäss dieser Evaluation könnte man annehmen, dass die Intervention dem Design entsprechend durchgeführt wurde. Die Selbstaussagen der Lehrerinnen und Lehrer sollten jedoch nicht als valides Gütekriterium für die Umsetzungsgenauigkeit angesehen werden, da es sich nicht einfach so um eine realistische Einschätzung handeln dürfte. Hierfür bildet die Schülerinnen- und Schülerperspektive einen geeigneteren Qualitätsindikator (Gräsel et al., 2004; Resnicow et al., 1998). Diese zeigen sich mit Blick auf die qualitative Vermittlung nicht deckungsgleich mit der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte. Die festgestellte Differenz zwischen Aussen- und Innensicht könnte allerdings ein Problem ergeben, denn eine realitätsangemessene Lehrerinnen- und Lehrerwahrnehmung, was die Vermittlung von didaktisch-methodischen Prinzipien betrifft, ist wohl für die nachhaltige Integration von neuen

Handlungsstrategien in den Sportunterricht von entscheidender Bedeutung und damit wiederum ein Faktor für die Qualitätssteigerung des Schulsports.

Widmet man sich den vier Subdimensionen der Wiedergabequalität aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, dann ist zu erkennen, dass sie sich während der Interventionsphase sehr unterschiedlich verändert haben. Daher kann die entsprechende wissenschaftliche Hypothese (H_A) weder verifiziert noch falsifiziert werden. Aber in Bezug zu den einzelnen empirischen Hypothesen können H_{A1} bis H_{A3} „*In der Wahrnehmung der untersuchten Schülerinnen und Schüler erhöht sich die soziale Norm (H_{A1}), Fürsorglichkeit (H_{A2}) und das systematische Feedback (H_{A3}) bei den Experimentalgruppen stärker als bei der Kontrollgruppe*“ verworfen werden. Demzufolge vermag die Bereitstellung von Lektionsmaterialien für einen spezifisch inszenierten Schulsport sowie die Schulung und Begleitung der Lehrpersonen die Umsetzung von normativen Erwartungen der Lehrkräfte im Sportunterricht, von einer personalisierten Lehrer-Schüler-Beziehung, bei welcher die Lehrperson unterstützend, hilfsbereit und kooperativ wirkt, und von systematischen Rückmeldungen zum Aufbau des Selbstkonzeptes nicht zu beeinflussen. Letztgenannter Faktor gehört, obschon er in der EsKS-Studie nur implizit in das Interventionsprogramm aufgenommen wurde, zu den Tools der didaktischen-methodischen Elementen des selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts (vgl. Conzelmann et al., 2011) und bietet eigentlich eine Möglichkeit zur direkten Prädikatenzuweisung, was wiederum dem Abgleich der Innen- und Aussensicht dienen würde. Eine mögliche Erklärung, weshalb sich die Experimentalgruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe nicht deutlicher zu steigern vermochten, könnte in der zu wenig expliziten Integration von systematischem Feedback in die Sportlektionen der Intervention liegen. Dabei muss aber wahrscheinlich angenommen werden, dass ein Effekt sowieso nur durch eine entsprechende Schulung zustande kommen würde. Schliesslich handelt sich bei der gezielten Rückmeldung um eine Vermittlungsform, die Wissen, viel Erfahrung und Übung voraussetzt, um im alltäglichen Unterricht zur Geltung zu kommen.

Im Gegensatz zu den erwähnten drei Facetten der qualitativen Vermittlung kann die Hypothese H_{A4} „*In der Wahrnehmung der untersuchten Schülerinnen und Schüler erhöht sich die methodische Reflexion (H_{A4}) bei den Experimentalgruppen stärker als bei der Kontrollgruppe sowie bei der Experimentalgruppe+ stärker als bei der Experimentalgruppe-*“ angenommen werden. Diese Annahme beinhaltet mit der Reflexion nicht nur eines der didaktisch-methodischen Prinzipien des selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts, sondern auch die zentrale Vermittlungsform der vorliegenden Interventionsstudie. Die Auswertungen zeigen, dass die an der EsKS-Studie beteiligten Lehrpersonen der Experimentalgruppen in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Interventionsphase verstärkt die reflexive Sportvermittlung umsetzten. Die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien kann somit die Art der Vermittlung im Sportunterricht grundsätzlich positiv beeinflussen, sofern die neue Handlungsstrategie in konkreter Art und Weise integriert wird. Zudem lässt sich eine deutlichere Steigerung der Experimentalgruppe+ im Vergleich zur Experimentalgruppe- statistisch absichern, wodurch auch der zweite Teil der empirischen Hypothese bestätigt wird: Bei der Implementierung von neuen Unterrichtsmethoden erzielt die Schulung und Begleitung der Lehrerinnen und Lehrer also eine positivere Beeinflussung als die reine Abgabe von Lektionspräparationen. Der eben dargestellte positive Einfluss geht sogar über die eigentliche Interventionsphase hinaus und kann auch noch nach fünf Monaten statistisch abgesichert werden. Während die Experimentalgruppe- bei der metho-

dischen Reflexion in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sogar unter das anfängliche Niveau sinkt, erzielt die Experimentalgruppe+ neben den Interventionseffekten auch mittelfristige Effekte. Geht es also darum die Qualität des Sportunterrichts durch die Integration von beispielweise neuartigen Vermittlungsprinzipien (z.B. didaktisch-methodische Prinzipien des selbstkonzeptfördernden Schulsports) zu steigern, scheint es nicht ausreichend zu sein ein passendes Lehrmittel bzw. Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen. Um deren Implementierung zu gewährleisten, müssen darüber hinaus die bestehenden bzw. zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer betreffend den bedeutsamen Professionswissen resp. -können eingehend geschult und gecoacht werden. Diese Erkenntnis entspricht aktuellen Prämissen der Unterrichtsforschung, wonach durch wiederholtes Coaching ein fachspezifisch-pädagogisches Wissen für die nachhaltig professionelle Lehrkompetenz erworben werden muss (Staub, 2001), womit sich wiederum wichtige Rückschlüsse für die Aus- und Weiterbildung von (Sport-)Lehrkräften ergeben. Kritisch anzumerken ist, dass es sich beim Instrument zur Erfassung der methodischen Reflexion um eine Eigenentwicklung handelt, welche zwar beim zweiten und dritten Messzeitpunkt eine akzeptable interne Konsistenz (Cronbach's α) aufweist (vgl. Tab. 10), aber im Vorfeld keine umfängliche Validierung durchlaufen hat.

6.2 Soziales Selbstkonzept

Im Hinblick auf das zentrale Forschungsanliegen der EsKS-Studie – die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport – zeigen die Befunde, dass nur eine von fünf Facetten des sozialen Selbstkonzeptes durch die programmkonforme Umsetzung des spezifisch inszenierten Sportunterrichts positiv beeinflusst werden konnte. Die doppeltformulierte Hypothese H_{B2} „*Das Selbstkonzept der Kooperations- und Konfliktfähigkeit erhöht sich sowohl bei der mittelmässigen als auch guten Umsetzungsgruppe – bezüglich gesteigerter Wahrnehmung reflexiver Sportvermittlung – stärker als bei der nicht Umsetzungsgruppe*“ kann mit differenziertem Blick auf die Kooperationsfähigkeit nur teilweise angenommen werden. Es ist nämlich nur die Steigerung der guten Umsetzungsgruppe im Vergleich zu der nicht Umsetzungsgruppe statistisch abgesichert. Wogegen die mittelmässige Umsetzungsgruppe nicht positiv beeinflusst wurde. Nichtsdestotrotz ist dieser Befund für den schulischen Kontext von Relevanz, da die Kooperationsfähigkeit aus bildungspolitischen Sicht zu den förderungswürdigsten sozialen Kompetenzen gehört und die entsprechende Erwähnung in den Lehrplänen findet. So wird mit der vorliegenden Untersuchung eine Möglichkeit aufgezeigt, wie dieser Bereich des sozialen Selbstkonzeptes mittels selbstkonzeptförderndem Sportunterrichts gefördert werden kann. Einschränkend ist hierbei sicherlich, dass lediglich die qualitativ gute Umsetzung zu diesem Befund führt, was wiederum die Notwendigkeit von Fortbildung und Coaching der Lehrpersonen belegt. Das Bild zur Veridikalität des Selbstkonzeptes der Kooperations- und Konfliktfähigkeit zeigt sich indes nicht erwartungskonform. Zwar verändern sich die Realisten nicht, jedoch kann weder für die Überschätzer noch Unterschätzer eine realistischere Eigenwahrnehmung statistisch abgesichert werden. Lediglich die Unterschätzer weisen einen tendenziellen Effekt durch die Intervention auf. Dass der gewünschte Effekt ausbleibt, könnte auf die fehlende Differenzierung zwischen

Kooperations- und Konfliktfähigkeit bei der Erfassung der Veridikalität zurückzuführen sein, so dass es zu einer „Mischrechnung“ der beiden Subdimensionen führte. Beim Selbstkonzept der Kooperationsfähigkeit muss abschliessend noch festgehalten werden, dass die Vorauswertungen eher unbefriedigende Werte zur internen Konsistenz ergaben. Folglich müssten zukünftige Studien ein geeigneteres Instrument zur Erfassung dieser Facette anstreben.

Bei den anderen Selbstkonzeptfacetten (*Selbstkonzept der Perspektivenübernahme, Selbstkonzept der Konfliktfähigkeit, Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz und soziale Selbstwirksamkeitserwartung*) zeigt sich zwar eine tendenzielle Steigerung bei den Schülerinnen und Schülern der guten Umsetzungsgruppe, sie lässt sich jedoch statistisch nicht absichern. Dementsprechend werden die dazugehörigen empirischen Hypothesen verworfen. Das Ausbleiben eines Effektes, der auf die programmkonforme Umsetzung zurückgeführt werden kann, ist nur schwer erklärbar. Ansätze für die Ursachenzuschreibung wurden bereits bei der Darstellung der Befunde vorgenommen. Insgesamt erstaunlich ist ausserdem, dass sich die nicht Umsetzungsgruppe bei allen Facetten zwischen dem Vor- und Nachtest erhöht, wodurch mögliche Interaktionseffekte ausbleiben. Diese Erhöhungen könnten unter Umständen der wiederholten Leistungserfassung zugeschrieben werden und somit der zunehmenden Testvertrautheit. Mit derartigen interventionsgebundenen Wirkungen ist laut Hager und Hasselhorn (1997) bereits nach einem Zeitintervall von mehr als vier Wochen zu rechnen.

Gesamthaft zu diskutieren sind die Ergebnisse ebenfalls noch im Kontext zu anderen empirischen Untersuchung der Sozialerziehung im Schulsport (vgl. Kapitel 2.2). Insbesondere drei Studien seien hierbei erwähnt. Die Autoren der BISS (Conzelmann et al., 2011) zeigen, dass die soziale Selbstwirksamkeitserwartung als zentraler Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten durch die Intervention erhöht werden konnte, was sowohl für die vorliegende Untersuchung als auch jene von Drössler et al. (2007) allerdings nicht zutrifft. Worauf die Differenz der Resultate beruhen, kann nicht endgültig geschlussfolgert werden. Neben dieser Unstimmigkeit bestehen auch Ergebnisse zu zwei Facetten des Selbstkonzeptes, die in eine ähnliche Richtung deuten. Sygusch (2007) konnte mit seinen Forschungsbemühungen eine positivere Selbsteinschätzung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei Sekundarschülerinnen und -schülern nachweisen. Dieser Befund unterstützt die aufgezeigten Tendenzen der vorliegenden Arbeit, wonach ein spezifisch inszenierter Sportunterricht das Selbstkonzept der Perspektivenübernahme fördern kann. Eine vergleichbare Schlussfolgerung lässt sich zum Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz ableiten, denn Conzelmann et al. (2011) stellten in ihrer Studie einen Interaktionseffekt fest, der allerdings massgeblich durch das Absinken des Kontrollgruppenmittelwertes zustande kommt. Dennoch scheint der selbstkonzeptfördernde Sportunterricht aufgrund der Resultate der EsKS-Studie und der BISS tendenziell das Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz zu beeinflussen vermögen. Diese Tendenz wird noch durch den belegbaren mittelfristigen Interaktionseffekt, wonach die mittelmässige Umsetzungsgruppe erst nach Beendigung der Intervention bedeutsam positiv beeinflusst wurde, bestätigt. Im Hinblick auf den Grad der Realitätsangemessenheit kann für diese Selbstkonzeptfacette zudem nachgewiesen werden, dass die programmkonforme Umsetzung die Veridikalität der Unterschätzer erhöht. Damit kann zumindest neben der Annahme zu den Realisten ein weiterer Bestandteil der empirischen Hypothese H_{B5} „Die Veridikalität des Selbstkonzepts der Kooperations- und Konfliktfähigkeit, des Selbstkonzepts der sozialen Akzeptanz und der sozialen Selbstwirk-

samkeitserwartung nimmt sowohl bei den Über- und Unterschätzern der mittelmässigen als auch guten Umsetzungsgruppe – bezüglich gesteigerter Wahrnehmung reflexiver Sportvermittlung – stärker zu als bei der nicht Umsetzungsgruppe, bleibt bei den Realisten aber gleich“ angenommen werden.

Worin liegen die Gründe dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach der Intervention nicht hypothesenkonform realistischer einschätzen? Allgemein betrachtet könnten die erwarteten Effekte deshalb ausgeblieben sein, weil die Erhöhung des systematischen Feedbacks – als bedeutsames Prinzip des selbstkonzeptfördernden Unterrichts für den Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung – bei der mittelmässigen und bei der guten Umsetzungsgruppe in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler nicht statistisch abgesichert werden konnte. Für eine realitätsangemessene Wahrnehmung der eigenen Person sind aber eben die direkten Prädikatenzuweisungen in Form von Rückmeldungen durch die Lehrperson unerlässlich. Dies erklärt indes nur bedingt, weshalb sich bei allen Facetten der Veridikalität und über alle Gruppen hinweg sowohl die Über- als auch Unterschätzer nach der Intervention realistischer einschätzen. Hierbei könnte ein theoretischer Ansatz eine mögliche Begründung bieten. Harter (1998, 1999) nimmt an, dass im Zuge des mittleren bis späten Kindesalter aufgrund der fortschreitenden kognitiven Entwicklung gegensätzliche Fähigkeitserfahrungen in der Wahrnehmung der Kinder koexistieren und in die Einschätzung eigener Fähigkeiten integriert werden, was zu einer zunehmend realistischeren Eigenwahrnehmung führt. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass im späten Kindesalter die Selbsteinschätzung automatisch realistischer wird. Ob dies allerdings in einem kurzen Zeitraum von vierzehn Wochen auch denkbar ist, müsste gezielt untersucht werden. Ferner spricht die Befundlage der vorliegenden Studien weder eindeutig für eine Selbstüberschätzung noch für eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten.¹⁶ Somit bleibt diese Thematik weiterhin offen für nachfolgende empirische Untersuchungen. Als einheitliche Befunde können einzig jene Ergebnisse zur Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten, die durchgehend als dysfunktionaler Zustand ermittelt wurde, geltend gemacht werden (Schmidt & Conzelmann, 2011).

Abschliessend scheinen auf der Grundlage der dargelegten Ergebnisse die Förderung des sozialen Selbstkonzeptes und deren Veridikalität grundsätzlich dadurch determiniert zu sein, dass die positive Beeinflussung einzelner Aspekte durch spezifisch inszenierten Sportunterricht nur mit einer entsprechenden Umsetzung des Interventionsprogramms einhergeht. Demgemäss kann die wissenschaftliche Hypothese H_B mit Einschränkung bzw. Spezifikation angenommen werden: Die programmkonforme und qualitativ gute Umsetzung einer Schulsportinszenierung, die im Bereich der Bewegungs- und Sportspielen mithilfe einer reflexiven Sportvermittlung sozialerzieherische Prozesse thematisiert, wirkt sich positiv auf Aspekte des sozialen Selbstkonzeptes aus.

Erfreulicherweise blieben die erzielten Effekte abgesehen von Ausnahmen auch nach einem längeren Zeitraum von ungefähr fünf Monaten noch bestehen, womit allfällige Situations- und Aufgabentransfers gemacht werden konnten und schliesslich auch der Transfer

¹⁶ Eine ausführliche Darstellung der Studien aus den psychologischen Teildisziplinen wird von Conzelmann et al. (2011) sowie Schmidt und Conzelmann (2011) gemacht.

auf Alltagssituationen denkbar ist. Letzteres bildet dann auch das „ultimative“ Ziel von pädagogisch-psychologischen Interventionsmassnahmen (Hager & Hasselhorn, 2000).

6.3 Soziales Verhalten

Die Auswertungen zum sozialen Verhalten zeigen keinerlei Wirkung durch den spezifisch inszenierten Sportunterricht. Die Intervention hatte weder einen positiven Einfluss auf das prosoziale Verhalten noch vermochte sie das Auftreten von antisozialen Verhaltensweisen zu mindern. Die beiden weiterführenden Fragestellungen F_A „*Hat spezifisch inszenierter Sportunterricht einen positiven Einfluss auf das prosoziale Verhalten?*“ und F_B „*Mindert spezifisch inszenierter Sportunterricht das Auftreten von antisozialen Verhaltensweisen?*“ sind demgemäss zu verneinen. Während bei letzteren nicht einmal gewisse Tendenzen erkennbar sind, kann zumindest für das prosoziale Verhalten bei der gesamten Stichprobe eine Steigerung konstatiert werden, die statistisch abgesichert wird. So schätzen sich die Schülerinnen und Schüler nach vierzehn Wochen prosozialer ein. Gründe für das Ausbleiben von Effekten wurden bereits bei der Darstellung der Ergebnisse ausgeführt. Hier sei jedoch noch einmal auf die soziale Selbstwirksamkeitserwartung hingewiesen, welche durch die Intervention nicht bedeutsam erhöht werden konnte, sich jedoch empirisch als ein Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten im Kindes- und Jugendalter erwiesen hat und somit als dessen zentrale Voraussetzung verstanden wird (Connolly, 1989; Jerusalem & Klein-Hessling, 2002a; Leppin, 1999). Daher überrascht es nicht weiter, dass keine Veränderung im prosozialen Verhalten erwirkt wurde. Inwiefern diese Facette des Selbstkonzeptes wirklich zur Vorhersage von Prosozialität dient, müssten eine spezifische Datenanalyse bzw. weiterführende Auswertungen zeigen. Allgemein betrachtet scheint mittels spezifisch inszenierten Sportunterrichts die positive Beeinflussung der Selbsteinschätzung von sozialen Fähigkeiten einfacher zu gelingen als diejenige von sozialen Verhaltensweisen. Hinsichtlich der Veridikalität ähneln die Befunde zum sozialen Verhalten in gewisser Weise denen des sozialen Selbstkonzeptes, denn die Eigenwahrnehmung der Über- und Unterschätzer wurde über die drei Gruppen hinweg realistischer, während diejenige der Realisten unverändert blieb. Allerdings kann keine dieser Veränderungen auf Programmwirkungen zurückgeführt werden. Ebenso bleiben jegliche Effekte nach einem längeren Zeitraum aus.

7 Überblick und Ausblick

7.1 Rückblick

„Insbesondere der Schulsport stellt (...) eine Sozialisationsagentur von besonderer Relevanz dar. Die Schulcurricula schreiben sportlicher Aktivität in der Schule vielfältige, positive pädagogische und soziale Funktionen zu und formulieren entsprechende Zielsetzungen als expliziten Auftrag an den Sportunterricht beziehungsweise den Sportlehrer“ (Hoffmann, 2006, S. 251). Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Ansprüchen zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule als auch den pädagogischen Postulaten zur sozialerzieherischen Wirkung des Schulsports einerseits und der dazugehörigen unbefriedigenden sowie inkonsistenten empirischen Befundlage andererseits. Im Anschluss an die Skizzierung der Problemlage und der damit verbundenen Grundsatzfrage, ob der Schulsport auch wirklich das leistet, was er zu leisten vorgibt, folgte die Begründung und thematische Einordnung des Gegenstandsbereichs. Aus dieser Perspektive wurden fünf Desiderate für empirische Untersuchungen im Themenfeld der Persönlichkeitsentwicklung im Schulsport festgehalten. Zusammenfassend beinhalten diese Prämissen (1) die Klärung, welche Merkmale der Persönlichkeit explizit beeinflusst werden sollen; (2) eine theoriegeleitete A-priori-Hypothesengenerierung; (3) den Einbezug einer differentiellen Perspektive und (4) den Entscheid für eine Interventionsstudie im quasi-experimentellen Längsschnittdesign mit Kontrollgruppenanordnung (vgl. Kapitel 1.2.4).

In Kapitel 2 folgte die Darstellung des Forschungsstandes zum Gegenstandsbereich selbst als auch Ausführungen zu theoretischen Bezugsfeldern, die für die Thematik der Sozialerziehung im (Schul-)Sport von Relevanz sind. Zudem ist dargestellt worden, dass der Gegenstandsbereich innerhalb der Sportwissenschaft bislang nicht in befriedigender Form bearbeitet wurde. Beim Vergleich der Erkenntnisse der zurzeit vorliegenden empirisch orientierten Längsschnittstudien sind Rückschlüsse auf das sozialerzieherische Potenzial des Schulsports aufgrund der Unterschiedlichkeit ihrer Parameter (Interventionsdauer, Erhebungsinstrumente, sozialerzieherische Massnahmen, untersuchtes Persönlichkeitsmerkmal etc.) kaum zulässig. Forschungsdefizite zeigen sich dabei zum einen hinsichtlich der Stichprobengrösse, die bei den meisten Arbeiten sehr klein ausfällt, zum anderen wird die Implementationskontrolle nicht beachtet, obschon sie insbesondere bei quasi-experimentellen Studien von Bedeutung ist.

Als Konsequenz aus dem unbefriedigenden Forschungsstand und den referierten theoretischen Grundlagen zum Gegenstandsbereich wurde ein eigenständiger auf die Thematik ausgerichteter Ansatz abgeleitet mit dem Ziel einen Beitrag zur empirischen Evidenz des pädagogischen Postulats bzw. der bildungspolitischen Forderung „Entwicklung der sozialen Kompetenzen im Schulsport“ zu leisten (vgl. Kapitel 3). Die empirische Überprüfung erfolgte mit Hilfe eines spezifisch gewählten methodischen Ansatzes, der sich dadurch auszeichnet, dass die Evaluation der EsKS-Studie im Bereich der schulsportbezogenen Wirkungsforschung sowohl Programmdurchführung als auch Programmwirkung beinhaltet

(vgl. Kapitel 4). Demgemäss wurde vor der eigentlichen Auswertung zum sozialen Selbstkonzept und Sozialverhalten die Implementationskontrolle im Sinne eines Manipulationschecks durchgeführt und erst im Anschluss schloss unter deren Berücksichtigung die Outputevaluation an. Aus dem theoretischen und methodischen Ansatz der EsKS-Studie resultierten schlussendlich zwei wissenschaftliche Hypothesen:

- Die qualitative Implementation eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts erfordert neben der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien auch die Schulung und Begleitung der Lehrkräfte (H_A).
- Die programmkonforme Umsetzung einer Schulsportinszenierung, die im Bereich der Bewegungs- und Sportspielen mithilfe einer reflexiven Sportvermittlung sozialerzieherische Prozesse thematisiert, wirkt sich positiv auf das soziale Selbstkonzept aus (H_B).

Nachdem es in Kapitel 4 darum ging in detaillierter Art und Weise die Methodik der EsKS-Studie darzustellen, folgte im Anschluss das zentrale Forschungsanliegen mit der Frage: Können im Rahmen des obligatorischen Schulsports die sozialen Kompetenzen positiv beeinflusst werden? Ob der spezifisch inszenierte und programmkonform umgesetzte Sportunterricht auch tatsächlich die proklamierte Wirkung auf das soziale Selbstkonzept hat, kann nicht abschliessend beantwortet werden. Die Ergebnisse geben jedoch Anlass zu vorsichtigem Optimismus. So bewirkte die zusätzliche Schulung und Begleitung der Lehrkräfte neben der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien eine qualitativ bessere Umsetzung der Vermittlungsvorgaben. Aufgrund deren war es möglich einzelne Facetten des sozialen Selbstkonzeptes und deren Veridikalität innerhalb eines 14-wöchigen Zeitraumes sowie mit Einschränkungen über eine längere Phase durch die dem Ziel angepasste Inszenierung des Schulsports positiv zu beeinflussen. Zudem konnte mit den Befunden nachgewiesen werden, dass im Hinblick auf die Förderung von bestimmten sozialen Selbstkonzeptfacetten jener Sportunterricht, bei dem das didaktisch-methodische Prinzip der Reflexion nicht qualitativ ausreichend gut umgesetzt wird, dieselbe Wirkung mehrheitlich nicht in gleicher Weise hervorbringen kann (vgl. Kapitel 5 und 6).

7.2 Forschungsperspektiven

Für diejenigen Leserinnen und Leser, die sich eine eindeutige Antwort auf die in der Einführung gestellten Fragen erhofft haben, sollen die Worte eines deutschen Lyrikers zu den Grenzen der wissenschaftlichen Erkenntnis zitiert werden: „Es ist nicht ihr Ziel, der unendlichen Weisheit eine Tür zu öffnen, sondern eine Grenze zu setzen dem unendlichen Irrtum“ (Brecht, 1999, S. 87).

In diesem Sinne bedarf es sowohl der Frage, welche weiteren Analysen zukünftig folgen sollen, als auch welche Implikationen in verschiedener Hinsicht aus den vorliegenden Befunden abgeleitet werden können?

- Der im Rahmen der vorliegenden Arbeit abgeleitete theoretische und methodische Ansatz ist einer Bewährungsprobe zu unterstellen. Wünschenswert sind weitere Studien, die zum einen aus der theoretischen Perspektive die A-priori-Hypothesengenerierung kritisch betrachten und zum anderen die methodische Vorgehensweise mit der integrativen Programm- sowie Outputevaluation einer Falsifikationsprüfung unterziehen. Insbesondere letztere stellte bei der EsKS-Studie ein Versuch dar, um die Implementationskontrolle explizit in die Auswertung der Programmwirksamkeit miteinzubeziehen. Obschon diese Methodik der Forderung der Unterrichtsforschung entspricht, wonach Aussagen über die Wirksamkeit eines pädagogisch-psychologischen Programms erst durch den Einbezug der Implementation gemacht werden können (McGraw et al., 2000; Röder & Jerusalem, 2007), ist der Bewährungsgrad dieses methodischen Ansatzes bislang nicht gewährleistet und muss daher noch Falsifikationsversuchen Stand halten. Ausserdem befasste sich die vorliegende Arbeit mit der Erfassung und Auswertung der Veridikalität des sozialen Selbstkonzeptes. Obschon Studien zum Grad der Realitätsangemessenheit der Selbstwahrnehmung beim physischen Selbstkonzept bestehen (z.B. Schmidt, Valkanover, Roebbers & Conzelmann, 2013; Seyda, 2011), wurde dieser Aspekt bei Untersuchung zur Sozialerziehung bislang nicht beachtet. Daher ist es unerlässlich, dass weitere Forschungsbemühungen aus der Sportwissenschaft oder anderen Disziplinen folgen.
- Nach Elias et al. (1997) haben neue Unterrichtsmethoden bei der Beeinflussung der sozialen Selbstscheinschätzung der Schülerinnen und Schülern erst nach einer länger andauernden Implementation von mindestens 18 Monaten eine positive Wirkung. Daher ist es sicherlich erfreulich, dass bereits mit einer 14-wöchigen Intervention Effekte auf Aspekte des sozialen Selbstkonzeptes eintraten. Inwiefern ein spezifisch inszenierter Sportunterricht bei entsprechender Umsetzung längerfristig die sozialen Selbstkonzeptfacetten zu fördern vermag, konnte in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht vollumfänglich beantwortet werden, da die Implementationsgenauigkeit bei den Experimentalgruppen zu stark abnahm. Dementsprechend werden vermehrt Studiendesigns gefordert, die längere Zeiträume der Persönlichkeitsentwicklung umfassen (z.B. Conzelmann et al., 2011). Mit Bestimmtheit ist dies ein wünschenswerter Ansatz. Fraglich scheint vielmehr die Umsetzbarkeit eines solchen Vorhabens. Zumal es vor allem auch von Seiten der teilnehmenden Lehrkräfte einen beträchtlichen Aufwand bedeuten würde. Aussichtsreicher scheinen eher Forschungsprojekte, die eine nachhaltige Implementation mittels fachspezifisch-pädagogischem Coaching (Staub, 2004) anstreben. So zeigen die Ergebnisse der EsKS-Studie, dass durch eine entsprechende Schulung und Begleitung der Lehrerinnen und Lehrer die zentrale selbstkonzeptfördernde Vermittlungsform implementiert werden konnte. Da in der vorliegenden Arbeit jedoch nur eine abgeschwächte Form des fachspezifisch-pädagogischen Coachings verwendet wurde, könnte eine noch intensivere und länger andauernde Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen erfolgsversprechend sein und bietet damit zugleich eine mögliche Ausrichtung für zukünftige Forschungsbemühungen.
- Die EsKS-Studie vermochte freilich durch die Intervention einen positiven Einfluss auf gewisse Facetten des sozialen Selbstkonzeptes auszuüben, dennoch werden

potenzielle Transfereffekte in schulische Bereiche ausserhalb des Sportunterrichts damit ausser Acht gelassen. Folglich fällt es schwer bei den Effekten der vorliegenden Arbeit gemäss dem sogenannten Doppelauftrag (Balz, 2003; Brettschneider, 2008) von einer tatsächlichen *Erziehung durch Sport* zu sprechen. Inwiefern die erzielten Wirkungen der EsKS-Studie dem Alltagstransfer (Hager & Hasselhorn, 2000) Stand halten würden, kann nur mit einem interdisziplinären Untersuchungsdesign festgestellt werden, wobei neben dem Schulsport auch andere Fächer zur gezielten Förderungen des sozialen Selbstkonzeptes einen Beitrag leisten müssten. Der Einbezug unterschiedlicher Fachbereiche könnte gerade bei übergeordneten Kompetenzen des allgemeinen Bildungsauftrages vielversprechend sein. Daher sind Forschungsbemühungen zu empfehlen, die basierend auf gemeinsamen Interventionsmassnahmen eine umfassendere Persönlichkeitsentwicklung anstreben.

- Die Förderung des Selbstkonzeptes im Schulsport steht und fällt zum einen mit der Wahl angemessener Interventionsinhalte, zum anderen mit der entsprechenden Umsetzung (Conzelmann et al., 2011, S. 229). Ersteres erscheint im besonderen Mass auch für die sozialerzieherischen Massnahmen zu gelten. Mit den sozialen Lernfeldern nach Balz (2003) wurde in der vorliegenden Arbeit versucht ein gängiges Instrumentarium für die Ausrichtung und Gliederung des Interventionsprogramms nutzbar zu machen. Dies scheint retrospektiv unverändert als sinnvolle Vorgehensweise, allerdings müsste der Unterricht noch konkreter auf die zu beeinflussenden Persönlichkeitsmerkmale bzw. Facetten des sozialen Selbstkonzeptes ausgerichtet werden, um seine Wirkungsweise ausschöpfen zu können. Soll beispielsweise die Konfliktfähigkeit gefördert werden, braucht es wiederholt soziale Gelegenheiten, bei welchen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Unterstützung der Lehrkraft explizit dem Konflikt widmen können. Kompetitive Wettkampfformen bilden zwar bereits einen integrativen Bestandteil des Schulsports, haben jedoch keinen expliziten Programmcharakter. Interventionsinhalte zur Förderung des Selbstkonzeptes der Konfliktfähigkeit müssten spezifischer soziale Konflikte initiieren, um den Schülerinnen und Schülern die wiederholte, aktive und lösungsorientierte Auseinandersetzung mit derartigen Aufgaben zu ermöglichen.
- Conzelmann et al. (2011) formulierten drei didaktisch-methodische Prinzipien und entsprechende Tools für den selbstkonzeptfördernden Schulsport. Wie die Befunde der EsKS belegen, bietet im Hinblick auf das soziale Selbstkonzept die methodische Reflexion eine adäquate Vermittlungsform, um sozialerzieherische Prozesse im schulsportlichen Kontext pädagogisch zu begleiten. Des Weiteren entsprechen die gezielten Unterbrechungen des Unterrichts mit dem Nachdenken über erlebte Handlungen dem Anspruch, dass motorisches Lernen und Sozialerziehung miteinander verschränkt sein sollen (z.B. Bähr, 2008; Pühse, 2004). Für eine Erhöhung der Selbstaufmerksamkeit und differenziertere Wahrnehmung der eigenen Person mit dem Ziel der sozialen Selbstkonzeptförderung sollte zudem die Kompetenzerfahrung mittels präzisen und häufigen Feedbacks in den Fokus genommen werden. Dieses Tool der didaktisch-methodischen Prinzipien (Conzelmann et al., 2011) stellt mit der direkten Prädikatenzuweisung, insbesondere in Bezug auf die soziale Selbstwirksamkeitserwartung und Veridikalität der Selbstkonzeptfacetten eine weitere Fördermöglichkeit dar und müsste wohl vor allem in der Fortbildung der Lehrkräfte eine zusätzliche Akzentuierung erfahren.

- Mit der EsKS-Studie konnte die Bedeutsamkeit von Schulungs- und Begleitungsmaßnahmen im Zuge von quasi-experimentellen Studien im schulischen Kontext, bei welchen die Lehrpersonen als Instruktoren der Intervention fungieren, gezeigt werden. So hängt die Implementationsaktivität maßgeblich von der Intensität der Auseinandersetzung mit dem Interventionsprogramm ab. Dieser Befund wird durch wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung bestätigt (z.B. Gräsel & Parchmann, 2004). Aufgrund dieser Schlussfolgerungen ist bei der Umsetzung eines Interventionsprogrammes durch externe Verantwortliche wie bspw. Lehrerinnen und Lehrer eine intensive Vorbereitung sowie die unterstützende Begleitung empfehlenswert, damit sowohl fachinhaltliches als auch didaktisch-pädagogisches Wissen vermittelt werden kann und es so zu einer Erweiterung der Handlungsstrategien bzw. der professionellen Lehrkompetenz kommt.

Literaturverzeichnis

- Alfermann, D. (1998). Selbstkonzept und Körperkonzept. In K. Bös & W. Brehm (Hrsg.), *Gesundheitssport. Ein Handbuch* (S. 212-220). Schorndorf: Hofmann.
- Allison, P. D. (2001). *Missing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alsaker, F. D. (2012). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. Bern: Huber.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1997). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Amelang, M., Bartussek, D., Stemmler G. & Hagemann, D. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Andersen, S. M. & Chen, S. (2002). The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, 109, 619-645.
- Anderson, R. H. & Synder, K. J. (1993). *Clinical coaching. Coaching for higher performance*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.
- Anton, K.-H. & Weiland, D. (1993). *Soziale Kompetenz: Vom Umgang mit Mitarbeitern*. Düsseldorf: Econ.
- Apel, H. J. (2002). *Herausforderung Schulklasse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arens, A. K. (2011). *Selbstkonzepte von Schülern der Klassenstufen 3 bis 6: Messung und Validierung der multidimensionalen Struktur*. Dissertation. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen. Zugriff am 15. Oktober 2013 unter <http://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/00-1735-0000-0006-AE15-3?locale-attribute=en>
- Argyle, M. (1991). *Cooperation. The basis of sociability*. London: Routledge.
- Asendorpf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Asshauer, M. & Hanewinkel, R. (2000). Lebenskompetenztraining für Erst- und Zweitklässler. Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 251-263.
- Baacke, D. (1999). *Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim: Beltz.
- Bähr, I. (2008). Sport und Sozialerziehung. *Sportunterricht*, 57(1), 17-23.
- Bähr, I. (2009). Soziales Handeln und soziales Lernen im Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. durchgesehene Aufl., S. 172-193). Balingen: Spitta Verlag.
- Bähr, I., Bund, A., Gerlach, E. & Sygusch, R. (2011). Evaluationsforschung im Sportunterricht. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 44-63). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bähr, I., Koch, F. & Gröben, B. (2007). Kooperatives Lernen im Sportunterricht – empirische Befunde. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 69-75). Hamburg: Czwalina.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Balz, E. (1994). Soziales Wohlbefinden im Sport. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 158-170). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2003). Wie kann man soziales Lernen fördern? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (4. Aufl., S. 149-168). Schorndorf: Hofmann.

- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barnett, V. & Lewis, T. (1994). *Outliers in statistical data*. New York: Wiley.
- Bastians, F. & Runde, B. (2002). Instrumente zur Messung sozialer Kompetenzen. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 186-196.
- Becker, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Becker, R. E. & Heimberg, R. G. (1988). Assessment of social skills. In A. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Behavioral assessment* (pp. 365-395). Oxford: Pergamon Press.
- Behn, S., Kügler, N., Lembeck, H. J., Pleiger, D., Schaffranke, D., Schroer, M. & Wink, S. (2006). *Mediation an Schulen: Eine bundesdeutsche Evaluation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2002). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Boer, H. de (2008). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In C. Rohlf, M. Haring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 19-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin: Springer.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Brecht, B. (1999). *Das Leben des Galilei*. Schauspiel. Mit einem Kommentar von Dieter Wöhrle. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Brettschneider, W.-D. (2008). Mozart macht schlau und Sport bessere Menschen. Transfereffekte musikalischer Betätigung und sportlicher Aktivität zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7.-9. Juni 2007 in Augsburg* (S. 15-26). Hamburg: Czwalina.
- Brettschneider, W.-D. & Gerlach, E. (2004). *Sportengagement und Entwicklung im Kindesalter*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brinkhoff, K.-P. (2000). Über die psychosozialen Funktionen des Sports im Kindes- und Jugendalter. *Deutsche Jugend*, 48(9), 387-398.
- Brohm, M. (2006). Evaluation von Schüler- und Lehrertrainingsprogrammen: Bedingungen, theoretische Ansätze, Forschungsdesigns. In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen: Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 245-263). Weinheim: Juventa.
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim: Juventa.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.

- Buhren, C. & Wagner, I. (2010). Schulsportforschung und Schulsportentwicklungsforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 465-482). Schorndorf: Hofmann.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the development contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (pp. 158-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T. & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Bushman, B. & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 219-229.
- Cachay, K. (1990). Versportlichung der Gesellschaft und Entsportung des Sports – Systemtheoretische Anmerkungen zu einem gesellschaftlichen Phänomen. In H. Gabler & U. Göhner (Hrsg.), *Für einen besseren Sport... – Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft* (S. 97-113). Schorndorf: Hofmann.
- Cachay, K. & Kleindienst-Cachay, C. (1994). Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht. Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktische Beispiele. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 101-125). Schorndorf: Hofmann.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Carron, A. V., Hausenblas, H. A. & Eys, M. A. (2005). *Group dynamics in sport* (3rd ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmith, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press, S.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 258-269.
- Conzelmann, A. (2009). Differentielle Sportpsychologie – Sport und Persönlichkeit. In W. Schlicht & B. Strauss (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete, Serie V Sportpsychologie, Band 1 Grundlagen der Sportpsychologie* (S. 375-439). Göttingen: Hogrefe.
- Conzelmann, A. & Valkanover, S. (2006). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport (Forschungsgesuch)*. Bern: Universität Bern, Institut für Sportwissenschaft.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber.

- Conzelmann, A., Valkanover, S. & Schmidt, M. (2009). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport – Skalendokumentation der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Universität, Institut für Sportwissenschaft.
- Costa, A. L. & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation of Renaissance Schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Currie, C. E., Elton, R. A., Todd, J. & Platt, S. (1997). Indicators of socio-economic status for adolescents: The WHO health behaviour in school aged survey. *Health Education Research*, 12(3), 385-397.
- Dane, A. V. & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.
- Didi, H.-J., Fay, C., Kloft, C. & Vogt, H. (1993). *Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)*. Bonn: Institut für Bildungsforschung.
- Digel, H. (1990). Die Versportlichung unserer Kultur und deren Folgen für den Sport – ein Beitrag zur Uneigentlichkeit des Sports. In H. Gabler & U. Göhner (Hrsg.), *Für einen besseren Sport... – Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft* (S. 73-96). Schorndorf: Hofmann.
- Digel, H. (1995). Was ist der Gegenstand der Sportwissenschaft? In H. Digel (Hrsg.), *Sportwissenschaft heute: eine Gegenstandsbestimmung* (S. 1-18). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Döpfner, M., Schlüter, S. & Rey, E.-R. (1981). Evaluation eines sozialen Kompetenztrainings für selbstunsichere Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren: ein Therapievergleich. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 9, 233-252.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Misslingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt.
- Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 157-168.
- DuBois, D. L. & Felner, R. D. (1996). The quadripartite model of social competence. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio & A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents* (pp. 124-152). New York: Guilford.
- Dunning, D., Heath, C. & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 69-106.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implication for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18, 237-256.
- Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995). *Lehrplan Volksschule: Primarstufe und Sekundarstufe*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.

- Eidgenössische Sportkommission [ESK] (Hrsg.). (1997a). *Lehrmittel Sporterziehung, Band 1, Broschüre 5*. Bern: EDMZ.
- Eidgenössische Sportkommission [ESK] (Hrsg.). (1997b). *Lehrmittel Sporterziehung, Band 4*. Bern: EDMZ.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellverusachsfor-
schung. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 312-326.
- Faix, W. G. & Laier, A. (1991). *Soziale Kompetenz: Das Potential zum unternehmerischen
und persönlichen Erfolg*. Wiesbaden: Gabler.
- Farmer, T. W. (2000). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school:
Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological
Consultation*, 11, 299-321.
- Fend, H., Helmke, A. & Richter, P. (1984). *Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen.
Bericht aus dem Projekt "Entwicklung im Jugendalter"*. Universität Konstanz: Sozi-
alwissenschaftliche Fakultät.
- Fengler, J. (1998). *Feedback geben: Strategien und Übungen*. Weinheim: Beltz.
- Fessler, N. (2010). Evaluation von Schule und Schulsport. In N. Fessler, A. Hummel & G.
Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 448-464). Schorndorf: Hofmann.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-
140.
- Fidell, L. S. & Tabachnik, B. G. (2003). Preparatory Data Analysis. In I. B. Weiner, D. K.
Freedheim, J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of Psychology, Re-
search Methods in Psychology* (pp. 115-141). New York: Wiley.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzeptfor-
schung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-
H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 129-153). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. *Zeitschrift für Entwicklungspsycho-
logie und Pädagogische Psychologie*, 12, 105-125.
- Filipp, S.-H. & Frey, D. (1988). Das Selbst. In K. Immelmann, K. R. Scherer, C. Vogel & P.
Schmooch (Hrsg.), *Psychobiologie. Grundlagen des Verhaltens* (S. 415-454). Stutt-
gart: Gustav Fischer Verlag.
- Flammer, A. (1983). Die individuelle Steuerung kognitiver Aufbauprozesse. In L. Montada,
K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln* (S. 219-228). Stuttgart:
Klett-Cotta.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen
Entwicklung* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (1991). *Educational environments. Evaluation, antecedents
and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Fries, A.-V., Baumberger, J. & Egloff, B. (2008). *Volksschullehrpläne der Deutschschweiz
für "Bewegung und Sport". Eine Lehrplananalyse (Schlussbericht)*. Zürich: Pädago-
gische Hochschule.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Soziales Lernen. *Sportpädagogik*, 21(2), 28-39.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1999). Soziale Kompetenz bei Kindern mit sozialen
Anpassungsschwierigkeiten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psy-
chotherapie*, 27(2), 93-102.
- Gebken, U. (2010). Soziallernen – Methoden sozialen Lernens. In H. Lange & S. Sinning
(Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport* (S. 537-547). Balingen: Spitta Verlag.

- Gerlach, E. (2005). Förderung psychosozialer Ressourcen im Sportunterricht. Vortrag beim 17. Sportwissenschaftlichen Hochschultag. In S. Würth, S. Panzer, J. Krug & D. Alfermann (Hrsg.), *Sport in Europa* (S. 266-267). Hamburg: Czwalina.
- Gerlach, E., Bund, A., Bähr, I. & Sygusch, R. (2010). Wirkungsforschung im Sportunterricht. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 524-540). Schorndorf: Hofmann.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Gräsel, C., Parchmann, I., Puhl, T., Baer, A., Frey, A. & Demuth, R. (2004). Lehrerfortbildung und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategie der Qualitätsverbesserung* (S. 133-151). Münster: Waxmann.
- Greif, S. (1987). Soziale Kompetenzen. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 312-320). München: Psychologie Verlags Union.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment. In P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior* (pp. 143-179). New York: Academic Press.
- Greve, W. (2000). Die Psychologie des Selbst – Konturen eines Forschungsthemas. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 15-36). Weinheim: Beltz.
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1988). Menschen im Sport 2000. Von der Verantwortung der Person und der Verpflichtung der Organisation. In K. Gieseler, O. Grupe & K. Heinemann (Hrsg.), *Menschen im Sport 2000* (S. 44-67). Schorndorf: Hofmann.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (1997). Wirkungen der Testwiederholung und entwicklungsbedingten Leistungssteigerung bei der Durchführung des CFT 1 mit Erstklässlern. *Zeitschrift für Psychologie*, 205, 205-229.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien* (S. 41-85). Bern: Huber.
- Hänsel, F. (2008). Kognitive Aspekte. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 26-44). Schorndorf: Hofmann.
- Hansen, J. (2010). *Effektives Teamtraining. Zur Wirksamkeit erlebnisorientierter Outdoor-Programme*. Marburg: Tectum.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 1-37). New York: Wiley.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.

- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 610-642). New York: Guilford.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Neuenschwander, M. (2011). School and social self-concept in adolescence. In A. Ittel, H. Merken & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 207-232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Havighurst, R. J. (1956). Research on the developmental-task concept. *The school review*, 64, 215-223.
- Heim, C., Battenberg, S. & Frick, U. (2003). Fairness education in physical education. In E. Müller, G. Zallinger & V. Fastenbauer (Eds.), *Book of abstracts to the annual ECSS congress* (pp. 163-164). Salzburg: Institute of Sport Science, University of Salzburg.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, C. (2009). Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Sport. Ein sportartorientiertes Rahmenkonzept für Schule und Verein. *Sportpraxis*, 50(1), 6-11.
- Herrmann, C. (2012). *Interventionsstudie PRIMUS – Psychosoziale Ressourcen im Jugendsport. Methoden und Ergebnisse der Evaluation der Programmdurchführung und Programmwirksamkeit*. Dissertation. Zugriff am 15. Oktober 2013 unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate5543/Diss/Dissertation_Christian_Herrmann.pdf
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Verlbrück Wissenschaft.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentrainings sozialer Kompetenzen* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hoffmann, A. (2006). Pädagogisch relevante Normen im Schulsport – Entwicklung eines exemplarischen Fragebogens zu im (Schul-)Sport transportierten Normen (FSTN). *Sportwissenschaft*, 36(3), 247-268.
- Horberg, E. J. & Chen, S. (2010): Significant others and contingencies of self-worth: Activation and consequences of relationship-specific contingencies of self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 77–91.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 193-211.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (3. Aufl., S. 253-278) Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Klein-Hessling, J. (2002a). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 164-174.
- Jerusalem, M. & Klein-Hessling, J. (2002b). Soziale Selbstwirksamkeitserwartung. In M. Jerusalem & J. Klein-Hessling (Hrsg.), *Skalendokumentation des Projektes "Sicher und gesund in der Schule"* (S. 6). Berlin: Humboldt-Universität.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 115-128). Stuttgart: Enke.

- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development. Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Juntilla, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874-895.
- Kanning, U. P. (1999). *Die Psychologie der Personenbeurteilung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2009). *ISK: Inventar sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. & Holling, H. (2004). Potenzialbeurteilung. In E. Gaugler, W. A. Oechsler & W. Weber (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens* (3. Aufl., S. 1685-1692) Stuttgart: Poeschel.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiper, H. (2011). Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 31-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleindienst-Cachay, C. (2000). Kooperieren, Wettkämpfen und sich verständigen. In E. Beckers, J. Hercher & N. H. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerbildung* (S. 200-211). Butzbach-Griedel: Afra.
- Konrad, K. & Traub, S. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis*. Hohengehren: Schneider.
- Köppe, G. (1994). Sportdidaktik und Psychologie oder: Wie (sport-)unterrichtliches Handeln auf Perspektivenübernahme angewiesen ist. In H. R. Hasler & A. Hotz (Hrsg.), *Theorie in der Ausbildung von Sportlehrer/innen* (S. 66-75). Magglingen: ESSM.
- Krampen, G. (2000). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (2002). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 675-710). Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. (1975). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2008). Schuleffekte. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 527-538). Göttingen: Hogrefe.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kwan, V. S., John, O. P., Kenny, D. A., Bond, M. H. & Robins, R. W. (2004). Reconceptualizing individual differences in self-enhancement bias: An interpersonal approach. *Psychological Review*, 111, 94-110.
- Laireiter, A. R. & Lager, C. (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(2), 69-78.
- Lang, D. (2009). *Soziale Kompetenz und Persönlichkeit: Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Leppin, A. (1999). Förderung von sozialer Kompetenz bei Jugendlichen: Wem helfen Präventionsprogramme? In B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 203-219). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Limbourg, M. & Steins, G. (2011). Sozialerziehung in der Schule. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 11-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lintunen, T. (1999). Development of self-perceptions during the school years. In Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 115-134). Champaign: Human Kinetics.
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data*. New York: Wiley.
- Lüders, M. & Rauin, U. (2004). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 691-719). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Lütgert, W. & Stephan, H.-U. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula: Deutschsprachiger Raum. In U. Hameyer, K. Frey & H. Henning (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung. Erste Ausgabe. Übersichten zur Forschung 1970-1981* (S. 501-520). Weinheim: Beltz.
- Magnusson, D. & Cairns, R. B. (1996). Developmental science: Principles and illustrations. In R. B. Cairns, G. H. Elder Jr. & J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. 7-30). New York: Cambridge University Press.
- Mahalanobis, P. C. (1936). On the generalized distance in statistics. *Proceedings of the National Institute of Sciences of India*, 2, 49-55.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1993). Physical fitness self-concept: Relations of physical fitness to field and technical indicators for boys and girls aged 9-15. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 184-206.
- Marsh, H. W. (2005). Gasteditorial: Big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-127.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003). Big-fish-little-pond-effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 38, 376-393.
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. J. (2008). Self-concept is as multidisciplinary as it is multidimensional. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential. Dynamic new approaches* (pp. 87-115). Charlotte, NC: Information Age.
- McCoy, A. R. & Reynolds, A. J. (1998). Evaluating implementation. In A. J. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Advances in Educational Productivity* (pp. 117-133). Stamford: JAI Press.
- McDonald, R. P. & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82.

- McFarlin, D. B., Baumeister, R. F. & Blascovich, J. (1984). On knowing when to quit: Task failure, self-esteem, advice and nonproductive persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 138-155.
- McGraw, S. A., Sellers, D., Stone, E., Resnicow, K. A., Kuester, S., Fridinger, F. & Wechsler, H. (2000). Measuring implementation of school programs and policies to promote health eating and physical activity among youth. *Preventive Medicine*, 31, 86-97.
- McGrew, J. H., Bond, G. R., Dietzen, L. & Salyers, M. (1994). Measuring the fidelity of implementation of a mental health program model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 670-678.
- Meinberg, E. (1994). Sozialverhalten im Sport. Bildungstheoretische Akzentuierung. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 58-72). Schorndorf: Hofmann.
- Memmert, D. & König, S. (2007). Teaching games at elementary schools. *International Journal of Physical Education*, 44, 54-67.
- Mihalic, S. F. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-90.
- Mischo, C. (2005). Promoting perspective coordination by dilemma discussion. The effectiveness of classroom group discussion on interpersonal negotiation strategies of 12-year-old students. *Social Psychology of Education*, 8, 41-63.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien* (S. 102-128). Bern: Huber.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (1999). Determinanten des Rauchverhaltens bei Jugendlichen und Transfereffekte eines schulischen Gesundheitsprogrammes. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7, 183-202.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179-203). Berlin: Springer.
- Montada, L. (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 3-48) Weinheim: Beltz.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 629-634). Weinheim: Beltz.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des "Selbst". Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Neuber, H. (2007). *Entwicklungsförderung im Jugendalter – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Oelkers, J. (1994). Sozialerziehung und Schule. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 31-44). Schorndorf: Hofmann.
- Oerter, R. (1994). Die Entwicklung sozialer Kompetenz im Schulalter. In G. E. Schäfer (Hrsg.), *Soziale Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen* (S. 27-47). Weinheim: Juventa.

- Oerter, R. (2008). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 225-270) Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. & Dreher, M. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 271-332) Weinheim: Beltz.
- O'Marsh, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41, 181-206.
- Opp, K.-D. (2000). Die Entstehung sozialer Normen als geplanter und spontaner Prozess. In R. Metze, K. Mühler & K.-D. Opp (Hrsg.), *Normen und Institutionen: Entstehung und Wirkung* (S. 35-64). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Oswald, E., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(2), 255-273.
- Paul, G. & Volk, T. L. (2002). Ten years of teacher workshops in an environmental problem-solving model: Teacher implementation and perceptions. *The Journal of Environmental Education*, 33, 10-20.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promotion mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Perren, S., Groeben, M., Stadelmann, S. & Klitzing, K. von (2008). Selbst- und fremdbezogenen soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 89-107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Perren, S. & Malti, T. (2008). Soziale Kompetenz entwickeln: Synthese und Ausblick. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 265-274). Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, F. (1995). Training sozialer Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. In J. Margraf & K. Rudolf (Hrsg.), *Training sozialer Kompetenz* (S. 109-126). Baltmannsweiler: Röttger-Schneider.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 175-185.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000). *Aggressionsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2008). *Training mit aggressiven Kindern* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Petersen, A. C., Crockett, L., Richards, M. & Boxer, A. (1988). A self-report measure of pubertal status: Reliability, validity, and initial norms. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 117-133.
- Polvi, S. & Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(12), 492-502.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2009). Erziehung mit dem Ziel der Bildung: Der Doppelauftrag des Sportunterrichts. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. Aufl., S. 40-53). Balingen: Spitta Verlag.

- Prohl, R. & Krick, F. (2005). *Programmatische Grundlagen des Schulsports – eine Lehrplananalyse*. Zugriff am 18. Februar 2013 unter http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb05/ifs/sportpaedagogik/Mitarbeiter/Krick/2005_Prohl-Krick_Lehrplananalyse.pdf
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprintstudie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Pühse, U. (2001a). Soziale Lernprozesse im Sportunterricht. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (2. Aufl., S. 215-234). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pühse, U. (2001b). Sozialerziehung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 335-343). Schorndorf: Hofmann.
- Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 292-311.
- Resnicow, K., Davis, M., Smith, M., Lazarus-Yaroch, A., Baranowski, T., Baranowski, J., Doyle, C. & Wang, D. W. (1998). How to best measure implementation of school health curricula: A comparison of three measures. *Health Education Research*, 13, 239-250.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2008). Motivationsförderung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 391-403). Göttingen: Hogrefe.
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des "Interpersonal Competence Questionnaire" (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14, 153-163.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 30-46.
- Roebers, C. M. (2007). Entwicklung des Selbstkonzeptes. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 381-391). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Roth, H.-J. (1994). Soziale Interaktion und Spiel – Entwicklungstheoretische Überlegungen zum Sport als Ort moralischen Lernens. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 85-100). Schorndorf: Hofmann.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63, 581-592.

- Rubin, K., Bream, L., & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 219-248). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Saldern, M. & Littig, K. E. von (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima*. Weinheim: Beltz.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Satow, L. (1999a). Skalendokumentation der Schülervariablen. In M. Schwarzer & R. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 12-53). Berlin: Freie Universität Berlin. Zugriff am 28. Juni 2013 unter <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/gesund/psychomess/lehrermerkmale.html>
- Satow, L. (1999b). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(4), 171-179.
- Satow, L. (2001). Immer ein prima Unterrichtsklima? *Unterrichten/Erziehen. Die Zeitschrift für kreative Lehrerinnen und Lehrer*, 20(6), 308-311.
- Satow, L. & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 168-191.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our view of the state of art. *Psychological Methods*, 7, 147-177.
- Scheirer, M. A., Shediak, M. C. & Cassady, C. E. (1995). Measuring the implementation of health promotion programs: The case of the breast and cervical cancer program in Maryland. *Health Education Research*, 10, 11-25.
- Schendera, C. F. G. (2007). *Datenqualität mit SPSS*. München: Oldenbourg.
- Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. *Sportpädagogik*, 21(2), 5-11.
- Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2011). Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht. Eine psychologische Betrachtung einer pädagogischen Zielperspektive. *Sportwissenschaft*, 41(3), 190-201.
- Schmidt, M., Valkanover, S., Roebbers C. & Conzelmann, A. (2013). Promoting a functional physical self-concept in physical education: Evaluation of a ten-week intervention. *European Physical Education Review*, 00 (0), 1-24.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (2003). *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt-Denter, U. & Zierau, R. (1994). Soziale Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 45-57). Schorndorf: Hofmann.
- Schneewind, K. A. (2001). Persönlichkeit. In G. Wenninger (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie, Band 4* (S. 237-240). Heidelberg: Spektrum.
- Schneider, R. J., Ackerman, P. L. & Kanfer, R. (1996). To „act wisely in human relations“: Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*, 4, 469-481.

- Schoeneman, T. J. (1981). Reports of the source of self-knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 284-294.
- Schoeneman, T. J., Tabor, L. E. & Nash, D. L. (1984). Children's reports of the source of self-knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 124-137.
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied: Luchterhand.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *Stolperstein Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Berichte zur Beruflichen Bildung. 179 Bände* (S. 77-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütz, A. (2003). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schütz, A. & Sellin, I. (2003). Selbst und Informationsverarbeitung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24, 151-161.
- Schwalbe, M. L. & Staples, C. L. (1991). Gender differences in source of self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 54, 158-168.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R., Lange, B. & Jerusalem, M. (1982). Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schülers. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Bezugsnormen zur Schulleistungsbeurteilung. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982* (S. 161-172). Düsseldorf: Schwann.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion [EDK] (2005). *Bewegungserziehung und Bewegungsförderung in der Schule. Erklärung der EDK zur Bewegungserziehung*. Zugriff am 19 August 2010 unter http://edudoc.ch/record/30016/files/Erklaerung_bew_d.pdf
- Selmann, R. L. (1982). Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln* (S. 223-256). Frankfurt: Suhrkamp.
- Selmann, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verhaltens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Seyda, M. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport: die Bedeutung des Schulsports für die Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shoda, Y. & Mischel, W. (2000). Reconciling contextualism with the core assumptions of personality psychology. *European Journal of Personality*, 14, 407-428.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Silbereisen, R. K. & Ahnert, L. (2002). Soziale Kognition – Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 590-618). Weinheim: Beltz.
- Simons, H. (1984). Sport und Persönlichkeit – nichts Genaues weiss man. *Sportwissenschaft*, 14, 86-92.

- Singer, R. (2000). Sport und Persönlichkeit. In H. Gabler, J. R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1 Grundthemen* (S. 289-336). Schorndorf: Hofmann.
- Sonstroem, R. J., Harlow, L. L. & Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: Validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 29-42.
- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175-198.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 113-141.
- Steins, G. & Wicklund, R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44, 226-239.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2007). Promotion of a healthy self-concept. In J. Liukkonen, Y. V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators. Student in focus. Vol. 2* (S. 123-140). Champaign: Human Kinetics.
- Süss, H.-M., Weis, S. & Seidel, K. (2005). Soziale Kompetenz. In H. Weber & T. Ramsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 350-361). Göttingen: Hogrefe.
- Süssenbach, J. (2009). Schüler und Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. Aufl., S. 107-116). Balingen: Spitta Verlag.
- Süssenbach, J. & Hoffmann, D. (2011). Sozialerziehung im Sportunterricht. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 281-299). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R. (2008a). Selbstkonzeptförderung im Jugendsport – Zufall oder zielgerichtet? In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 140-156). Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R. (2008b). Stark im Team – Psychosoziale Ressourcen im Kinder- und Jugendsport. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7.-9. Juni 2007 in Augsburg* (S. 37-48). Hamburg: Czwalina.
- Sygyusch, R. & Kotissek T. (2005). *Psychosoziale Ressourcen im Kinder- und Jugendsport. Methodenbericht*. Bayreuth: Universität Bayreuth.
- Taylor, S. E. & Gollwitzer, P. M. (1995). Effect of mindset on positive illusions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 213-226.
- Thiele, J. (1994). "Mit einem Lächeln und zwei Fragezeichen..." – Phänomenologische Gedankengänge zur Frage der Sozialität im/durch Sport. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 73-84). Schorndorf: Hofmann.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's magazine*, 140, 227-235.
- Ungerer-Röhrich, U. (1984). *Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung*. Dissertation. Darmstadt: TU Darmstadt.

- Ungerer-Röhrich, U. (1994). Soziales Lernen und Sozialerziehung im Sportunterricht – ein Startpunkt, um Bewegung in die Schule zu bringen? In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 146-157). Schorndorf: Hofmann.
- Ungerer-Röhrich, U., Singer, R., Hartmann, H. & Kreiter, C. (1990). *Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht*. Dortmund: Borgmann.
- Vaughn, S. & Haager, D. (1994). The measurement and assessment of social skills. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities* (pp. 555-570). Baltimore: Brooks.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a development construct. *Development Review* 3, 79-97.
- Weiss, M. R. & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 101-183). Champaign: Human Kinetics.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, 42, 261-271.
- Willimczik, K. (1995). Die Davidsbündler – zum Gegenstand der Sportwissenschaft. In H. Digel (Hrsg.), *Sportwissenschaft heute: Eine Gegenstandsbestimmung* (S. 39-89). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Wilson, T. D. (2009). Know thyself. *Perspective on Psychological Science*, 4, 384-389.
- Wolters, P. (2011). Unterrichtsforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 19-43). Aachen: Meyer & Meyer.
- Yarnall, S. & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 195-208.
- Zedler, P., Fischler, H., Kirchner, S. & Schröder, H.-J. (2004). Fachdidaktisches Coaching – Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategie der Qualitätsverbesserung* (S. 114-132). Münster: Waxmann.
- Zijlstra, W. P., Van der Ark, L. A. & Sijtsma, K. (2012). Discordancy test for outlier detection in multi-item questionnaires. *Methodology*, 9(2), 69-77.

Zuerst und ein paar einfache Sachen.

1. Ich bin ein...

☐ Junge ☐ Mädchen

Tag Monat Jahr

2. Mein Geburtsdatum _____

Wir möchten jetzt etwas mehr über deine Person wissen.

3. Neben dem Sportunterricht...

treibe ich Sport im Verein/ Club. ☐

treibe ich ausserhalb eines Vereins Sport
(z.B. Skaten, Fussball auf dem Schulareal, etc.). ☐

treibe ich kein Sport. ☐

4. Wenn du im Verein oder ausserhalb eines Vereins Sport treibst, wie oft in der Woche tust du das normalerweise?

Einmal ☐

Zwei bis Dreimal ☐

Mehr als Dreimal ☐

**Wir möchten jetzt etwas mehr über dich ganz persönlich wissen.
Es geht hier nur um deine eigene Meinung!!**

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
5.	Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Ich versuche, auch mit anderen Kindern klarzukommen, die ich nicht besonders mag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Wenn andere in den Pausen etwas zusammen machen, werde ich häufig nicht beachtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Wenn ich mich streite, dann versuche ich meistens, zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Auch bei schwierigen Konflikten mit Mitschülern kann ich eine Lösung finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Wenn jemand über seine Schwierigkeiten spricht, habe ich immer ein offenes Ohr dafür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Bei meinen Mitschülerinnen und Mitschülern bin ich ziemlich beliebt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Ich setze mich dafür ein, dass bei Meinungsverschiedenheiten auch die Ansicht der anderen Kinder akzeptiert wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Wenn ich mit anderen Kindern zusammen bin, weiss ich, was ich tun muss, um akzeptiert zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich, die Sicht aller Beteiligten einzunehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Bei Konflikten achte ich darauf, dass alle ihre Meinung sagen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Ich kann machen was ich will, irgendwie komme ich bei meinen Klassenkameraden nicht an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Ich mag es mit anderen zu diskutieren, obschon wir unterschiedlicher Meinung sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
19.	Auch mit Kindern, die ich noch nicht kenne, kann ich schnell ins Gespräch kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Ich glaube, dass es bei einem Streit immer zwei Meinungen gibt und ich versuche, mir beide Meinungen anzuhören.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	Ich berücksichtige auch andere Meinungen in einer Diskussion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	Ich fühle mich in der Klasse manchmal ein bisschen als Aussenseiter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	Ich schaffe es, auch mit schwierigen Mitschülern gut zurechtzukommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	Ich komme auch mit Kindern klar, die eine andere Meinung vertreten als ich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.	Bevor ich andere kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.	Es gelingt mir gut, andere Mitschüler von meiner Meinung zu überzeugen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Folgenden geht es um deine Meinung über deinen Sportlehrer und deinen Sportunterricht.

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
27.	Wenn mein Verhalten gegenüber meinen Mitschülern rücksichtsvoll ist, lobt mich mein Sportlehrer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.	Unser Sportlehrer kümmert sich um unsere Probleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.	Wenn ein Schüler seine Leistung gegenüber früher verbessert, wird er dafür vom Sportlehrer besonders gelobt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.	Wir sprechen mit unserem Sportlehrer über Dinge, die wir im Sportunterricht gemacht und erlebt haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
31.	Unser Sportlehrer glaubt, dass man viel erreichen kann, wenn mehrere zusammenarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.	Unser Sportlehrer ist bereit, mit uns zu reden, wenn etwas nicht stimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.	Wenn ich mich besonders angestrengt habe, lobt mich der Sportlehrer, auch wenn viele Schüler noch besser sind als ich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.	Im Sportunterricht werden wir dazu angeregt über unser Verhalten nachzudenken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.	Unser Sportlehrer findet, dass eine Gruppe im Sport gut zusammenarbeiten muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.	Unser Sportlehrer bemüht sich, unsere Wünsche so weit wie möglich zu erfüllen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37.	Unser Sportlehrer lobt auch die schlechteren Schüler, wenn er merkt, dass sie sich verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38.	Unser Sportlehrer will, dass wir über Erlebnisse im Sportunterricht diskutieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39.	Unser Sportlehrer will, dass wir zusammenarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40.	Wenn wir etwas mit unserem Sportlehrer bereden wollen, dann findet er auch Zeit dazu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41.	Wenn Schüler einander besonders unterstützen, erhalten sie positive Rückmeldungen vom Sportlehrer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42.	Im Sportunterricht werde ich dazu aufgefordert über mein sportliches Können nachzudenken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43.	Unserem Sportlehrer ist es wichtig, dass wir lernen in einer Gruppe zusammenzuarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44.	Wenn ein Schüler sich gegenüber anderen korrekt verhält, wird er dafür vom Sportlehrer gelobt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Denke bei den nächsten Fragen an dein Verhalten während der letzten zwei Monate.

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
45.	Ich habe meine Hilfe angeboten, wenn Mitschüler ein Problem hatten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46.	Ich habe Mitschüler bei Aktivitäten mitmachen lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.	Ich habe im Umgang mit meinen Mitschülern besonders darauf geachtet, fair zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48.	Ich habe Mitschüler böse geäußert, hochgenommen oder ihnen böse Dinge gesagt.				
	<input type="radio"/> Das ist in den letzten zwei Monaten nie vorgekommen.				
	<input type="radio"/> Es ist höchstens 1- oder 2-mal in den letzten zwei Monaten geschehen.				
	<input type="radio"/> Ungefähr einmal in der Woche.				
	<input type="radio"/> Ungefähr 2- oder 3-mal in der Woche.				
	<input type="radio"/> Noch öfter.				
49.	Ich habe Mitschüler geplatzt, gemein geschlagen oder sonst wie angegriffen.				
	<input type="radio"/> Das ist in den letzten zwei Monaten nie vorgekommen.				
	<input type="radio"/> Es ist höchstens 1- oder 2-mal in den letzten zwei Monaten geschehen.				
	<input type="radio"/> Ungefähr einmal in der Woche.				
	<input type="radio"/> Ungefähr 2- oder 3-mal in der Woche.				
	<input type="radio"/> Noch öfter.				

50. Ich habe absichtlich Mitschüler ausgeschlossen, sie durften nicht mit dabei sein.

- ☐ Das ist in den letzten zwei Monaten **nie** vorgekommen.
- ☐ Es ist höchstens 1- oder 2-mal in den letzten zwei Monaten geschehen.
- ☐ Ungefähr einmal in der Woche.
- ☐ Ungefähr 2- oder 3-mal in der Woche.
- ☐ Noch öfter.

Und jetzt noch etwas zum Ende...

Schreibe pro Frage jeweils die Namen derjenigen Schüler auf, die dir als wichtig erscheinen!

51. Mit welchen Schülern deiner Klasse würdest du gerne etwas während der Pause unternehmen?

52. Welche Schüler deiner Klasse versuchen bei einem Streit gemeinsam zu einer Lösung zu kommen?

53. Welche Schüler deiner Klasse können auch mit schwierigen Kindern zu Recht kommen?

54. Welche Schüler deiner Klasse helfen, wenn andere ein Problem haben?

55. Welche Schüler deiner Klasse achten beim Umgang mit anderen Kindern besonders darauf, fair zu sein?

56. Gibt es in deiner Klasse Kinder, die andere Kinder böse händeln, schlagen oder ausschliessen? Wer ist das?

57. Gibt es in deiner Klasse Kinder, die von anderen Kindern böse gehändelt, geschlagen oder ausgeschlossen werden? Welche Kinder werden denn gemobbt?

Du hast es geschafft!!!!
Vielen Dank für deine Mühe.



Anhang B: Lehrer/innenfragebogen

Projekt: Entwicklung der Sozialkompetenz im Schulsport

Fragebogen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

parallel zur Befragung der Schülerinnen und Schüler ist es für unser Projekt wichtig, auch Informationen direkt von Ihnen zu erhalten. Daher bitten wir Sie herzlich, sich ein wenig Zeit zu nehmen und unsere Fragen zu beantworten.

Vorab einige wichtige Hinweise:

- Alle Angaben werden ausschliesslich für wissenschaftliche Zwecke verwendet und gemäss den datenschutzrechtlichen Bestimmungen **streng vertraulich** behandelt.
- Wenn Sie etwas falsch angekreuzt haben, dann streichen Sie das Kreuz einfach durch, **machen** ein neues Kreuz an der richtigen Stelle und **umkreisen** dieses:

Diese Aussage...	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Schwierigkeiten im Beruf sehe ich gelassen entgegen, da ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen unter der Telefonnummer 031/309 22 23 oder per E-Mail unter lukas.magnaguagno@phbern.ch zur Verfügung.

Wir danken Ihnen schon jetzt für Ihre Unterstützung,

Lukas Magnaguagno
Karin Luginbühl
Noemi Rauser
Lea Leuzinger

P.S. Um den Fragebogen so kurz und lesbar wie möglich zu halten, sprechen wir manchmal von „Mitschülern“. Selbstverständlich sind auch immer „Mitschülerinnen“ gemeint.

Wir bitten Sie um einige Angaben zu Ihrer Person.

Name: _____

1. Geschlecht

☐ männlich ☐ weiblich

2. Wie alt sind Sie? _____

3. Seit wie vielen Jahren sind Sie als Lehrperson tätig? _____

4. Wie viele Jahre unterrichten Sie das Fach Sport? _____

5. Hatten Sie während Ihrer Lehrerbildung eine Ausbildung im Fach Sport?

☐ Ja ☐ Nein**Bitte beurteilen Sie jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler in den folgenden sieben Bereichen.**

NAME: _____

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
Ist beiden Mitschülern ziemlich beliebt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versucht bei einem Streit zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kann auch mit schwierigen Mitschülern zu Recht kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bietet Hilfe an, wenn Mitschüler ein Problem haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Achtet beim Umgang mit Mitschülern besonders darauf, fair zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hänselt Mitschüler böseartig, schlägt sie oder schliesst sie aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wird von Mitschülern böseartig gehänselt, geschlagen oder ausgeschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NAME: _____

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
Ist bei den Mitschülern ziemlich beliebt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versucht bei einem Streit zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kann auch mit schwierigen Mitschülern zu Recht kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bietet Hilfe an, wenn Mitschüler ein Problem haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Achtet beim Umgang mit Mitschülern besonders darauf, fair zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hänselt Mitschüler böseartig, schlägt sie oder schliesst sie aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wird von Mitschülern böseartig gehänselt, geschlagen oder ausgeschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NAME: _____

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
Ist bei den Mitschülern ziemlich beliebt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versucht bei einem Streit zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kann auch mit schwierigen Mitschülern zu Recht kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bietet Hilfe an, wenn Mitschüler ein Problem haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Achtet beim Umgang mit Mitschülern besonders darauf, fair zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hänselt Mitschüler böseartig, schlägt sie oder schliesst sie aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wird von Mitschülern böseartig gehänselt, geschlagen oder ausgeschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anhang C: Interviewleitfragen

Interview Projekt: „Förderung der Sozialkompetenz im Schulsport“

Lehrperson:

Termin:

Zeit/Dauer:

Interviewer:

Liebe/r ...,

ich bedanke mich, dass du dir Zeit nimmst, um einige Fragen zum Projekt zu beantworten. Das Interview wird aufgezeichnet (Audio), damit die Antworten der offenen Fragen anschl. wörtlich transkribiert werden können und für die Auswertung korrekt zur Verfügung stehen. Alle Äußerungen werden anonymisiert d.h. nach Verarbeitung der Daten wird nicht mehr ersichtlich sein, WER WAS gesagt hat und es werden keine Rückschlüsse auf die Person gezogen werden können. Dieses Interview wird ungefähr 30 Minuten dauern. Einfachheitshalber spreche ich nur von Schüler, damit sind natürlich auch jeweils Schülerinnen gemeint.

1	Wie lange unterrichtest du als LP an einer Mittelstufe – wie lange schon an dieser Schule?
2	Was war deine Motivation, an diesem Projekt teilzunehmen?
3	Welchen ‚Benefit‘ hast du dadurch für dich und/oder deine SuS erwartet?
4	Hat sich der Gewinn schon während oder nach der Durchführung der Sportlekt. eingestellt?
5	In welcher Form bzw. wie ist er ersichtlich?

In einem ersten Teil geht es um die konkrete Umsetzung der vorgegebenen Sportlektionen. Dazu sind konkretere Angaben über Zeitaufwand, Art und Weise/Machbarkeit, allfällige Schwierigkeiten, Probleme u.a. wichtig.

6	Schätze ein, inwiefern du die Inhalte des Programms durchführen konntest. Hierfür kannst du einen Wert zw. 1 und 4 angeben: 1 = konnte das Programm überhaupt nicht durchführen 4 = konnte das Programm problemlos durchführen	
7	→ Begründung für Wert 1-3	Audio
8	Hast du die Lektionen als DOPPEL-Lektion oder als zwei wöchentliche EINZEL-Lektionen umgesetzt?	
9	Welches Thema (Themen) hast du schwerpunktmässig während der Projektphase in der dritten Sportlektion als Ergänzung zum vorgegebenen ‚Spielthema‘ behandelt?	Audio
10	Gab es Lektionen, die du NICHT umgesetzt hast? Wenn ja welche?	
11	→ Falls ja: Warum? (zu schwierig, Ausfall der Lektion(en), LP krank u.ä.)	Audio

Bei den nächsten Fragen musst du einen Wert zwischen 1 und 4 angeben: 1 = nie; 4 = immer

12	Wie oft hast du die REFLEXIONSMOMENTE gemacht?	
13	Wie oft hast du systematisch FEEDBACK gegeben?	
14	Wie oft hast du das LERNJOURNAL eingesetzt?	
15	→ Begründungen für Werte 1 oder 2	Audio
16	Wie viel Zeit hast du durchschnittlich für die VORBEREITUNG zur Umsetzung und Durchführung der Lektionen aufgewendet? (Einlesen etc.)	
17	Wie viel Zeit hast du durchschnittlich für die NACHBEREITUNG aufgewendet? (Protokoll ausfüllen, Analyse, Konsequenzen)	
18	War die Vorlage zur Kurzevaluation der Lektionen dienlich? Beantworte diese Frage mit Ja oder Nein.	
19	→ Warum?	Audio
20	Hast du für die Lektionsvorbereitung im Vergleich zu deinen eigenen Sportlektionen mehr, gleichviel, oder weniger Zeit eingesetzt?	

Im nächsten Teil geht es um die Qualität der Vermittlung. Dabei kommen Themen wie Zusammenarbeit, Partnerschaftlichkeit, Kommunikation, Reflexion u.a. zur Sprache. Antworte aus deiner persönlichen Sicht zu deinem Sportunterricht.

Bei den folgenden Fragen musst du einen Wert zwischen 1 und 4 angeben. Dabei ist eine 1 die schwächste Ausprägung und eine 4 die stärkste Ausprägung. Bsp: 1 = nicht wichtig; 4 = sehr wichtig

21	Bist du überzeugt, dass viel erreicht werden kann, wenn mehrere Schüler im TEAM zusammen arbeiten?	
22	Wissen deine Schüler, dass es für dich wichtig ist, dass sie lernen in der Gruppe zusammenzuarbeiten.	
23	Wie wichtig ist dir, die Wünsche und Anregungen deiner Schüler zu berücksichtigen? (Mitsprache, partnerschaftlicher Unterricht)	
24	Nimmst du dir Zeit, bei Problemen deiner Schüler mit ihnen darüber zu reden?	
25	→ Wenn ja: wann finden diese Gespräche statt? (während/nach dem Unterricht, in der Pause)	Audio
26	Kommt dies oft vor in einer Woche?	
27	Lobst du einzelne Schüler, wenn sie sich verbessern, auch wenn sie noch immer zu den „Schlechteren“ gehören?	
28	Unterstützt du rücksichtsvolles Verhalten der Schüler untereinander mit positiver Rückmeldung? (Lob u.ä.)	
29	Lobst du deine Schüler auch bei einem - für dich „normalen“ – Verhalten (wie z.B. Einhalten der Regeln, Fairplay u.a.)?	
30	Regst du deine Schüler dazu an, sich über das eigene Verhalten Gedanken zu machen und miteinander darüber zu diskutieren?	
31	Diskutierst du mit deinen Schüler über Erlebnisse im Unterricht?	
32	Wie sicher hast du dich bei der Umsetzung des Programms insgesamt gefühlt?	
33	→ Warum?	Audio

Nachfolgend geht es um die Qualität der Weitergabe der Programminhalte. Dabei sind deine persönliche Einschätzung der Wichtigkeit von Sozialkompetenz, Massnahmen wie Reflexion, Feedback und Einsatz eines Lernjournals zentral.

Wiederum musst du einen Wert zwischen 1 und 4 angeben.

34	Erachtest du die Förderung der Sozialkompetenz im Schulsport als WICHTIG?	
35	Findest du das Interventionsprogramm zur Förderung der Sozialkompetenz als hilfreich?	
36	→ Begründe deine Aussagen?	Audio
37	Erachtest du den Einsatz von systematischen REFLEXIONSMOMENTEN für die Intervention als WICHTIG?	
38	War der Einsatz von systematischen REFLEXIONSMOMENTEN für die Intervention HILFREICH?	
39	→ Begründe deine Aussagen?	Audio
40	Erachtest du den Einsatz des LERNJOURNALS für die Intervention als WICHTIG?	
41	War der Einsatz des LERNJOURNALS für die Intervention HILFREICH?	
42	→ Begründe deine Aussagen?	Audio
43	Erachtest du den Einsatz von systematischem FEEDBACK für die Intervention als WICHTIG?	
44	War der Einsatz von systematischem FEEDBACK für die Intervention HILFREICH?	
45	→ Begründe deine Aussagen?	Audio

Im nächsten Teil stehen deine Schüler im Zentrum. Versuche, dich in sie hineinzuversetzen und durch deine gemachten Beobachtungen einzuschätzen, wie – aus deiner Sicht – die Schüler darauf reagiert haben oder sich gefühlt haben könnten.

Auch bei den meisten der kommenden Fragen musst du einen Wert zwischen 1 bis 4 angeben.

46	Schätze die grundsätzliche Motivation der Schüler zum Mitmachen bei diesen Sport- lektionen ein.	
47	Gab es Inhalte, die kaum einen Anklang bei den Schüler fanden? Beantworte diese Frage mit Ja oder Nein.	
48	→ Wenn ja, welche?	Audio
49	Haben die Schüler interessiert mitgemacht?	
50	Schätze das Engagement der Schüler bei den Reflexionsmomenten ein.	
51	→ Begründung für Wert 1 oder 2	Audio
52	Schätze das Engagement der Schüler beim Ausfüllen des Lernjournals ein.	
53	→ Begründung für Wert 1 oder 2	Audio

Du hast zur Einführung in das Projekt den Workshop 1 besucht. In zwei Stunden wurden das Projekt erläutert, theoretische Grundlagen zur Persönlichkeitsentwicklung dargestellt und die zur Durchführung notwendigen Unterlagen abgegeben und kurz vorgestellt. Nachfolgend paar Fragen, wie du den Workshop als Teilnehmende erlebt hast.

Bei den restlichen Fragen gilt erneut, dass du einen Wert zwischen 1 und 4 angeben musst.

54	Der Workshop 1 hat die Konzeption des Projektes, den Verlauf der Datenerhebung und den Aufbau der Lektionen für mich klar verständlich aufgezeigt.	
55	Die theoretischen Grundlagen zur Persönlichkeitsentwicklung: - wurden gut und verständlich dargestellt - waren für mich neu	
56	Welche Inhalte/Themen haben gefehlt? Du kannst dich frei äussern!	Audio
57	Das am Workshop 1 abgegebene Material (Ordner) war dienlich und benutzerfreundlich gestaltet	

Zur Vertiefung der Thematik hast du die Workshops 2 und 3 besucht. Dort erlebtest du die exemplarische Durchführung einer Praxislektion, konntest dein theoretisches Wissen vertiefen und hattest die Möglichkeit, dich mit den andern Projektteilnehmenden auszutauschen. Mit den folgenden Fragen soll ermittelt werden, wie dienlich diese Workshops für die Umsetzung der Lektionen und die Mitarbeit im Projekt für dich waren. Bei den letzten Fragen musst du ebenso einen Wert zwischen 1 und 4 angeben, ausseres wird anders verlangt!

63	Der Workshop hat mein Wissen über den theoretischen Hintergrund des Projektes vertieft.	
64	Die exemplarische Durchführung einer Praxislektion hat mir für die Umsetzung der vorbereiteten Präps geholfen.	
65	Der Erfahrungsaustausch im Workshop 3 mit den andern Projektteilnehmenden war anregend, sinnvoll und hilfreich.	
66	Die Inputs (Workshop 3) über methodische Reflexion, Feedback, Verstärken von erwünschtem Verhalten etc. waren hilfreich für die weitere Arbeit mit den Lektionen	
67	Folgende Themen kamen im Workshop nicht oder zu wenig zur Sprache, wären aber für mich wichtig gewesen. Du kannst dich frei äussern!	Audio

Zusätzlich hat eine Betreuung stattgefunden: einerseits mit einem Besuch ‚vor Ort‘ durch den Projektleiter, andererseits mit der Möglichkeit der Betreuung (Fragen, Austausch) übers Internet.

68	Der Besuch ‚vor Ort‘ durch den Projektleiter hat mir wertvolle Rückmeldung zu meiner Umsetzung der Lektionen mit den Schülern gegeben.	
69	Folgenden Nutzen habe ich aus dem Besuch des Projektleiters gezogen:	Audio
70	Ich hätte gerne mehr(ere) Besuche erhalten. Beantworte diese Frage mit Ja oder Nein.	
71	→ Falls ja: Begründe deine Antwort?	Audio
72	Das Angebot der Betreuung übers Internet habe ich genutzt.	
73	Ich habe mich mit den andern Projektteilnehmenden über den Chat ausgetauscht.	
74	Der Umfang des gesamten Betreuungsangebots war für mich: zu wenig – genau richtig – zu viel	

Du hast nun während 14 Wochen mit deinen Schülern am Projekt teilgenommen und zusätzliche Zeit für Workshop und Befragung (Fragebogen und dieses Interview) investiert.

Wenn du für dich ein Fazit daraus ziehst:

- Würdest du dich rückblickend wieder zum Mitmachen melden und zur Verfügung stellen?
- Nenne 1x TOP und 1x FLOP: was war der grösste Nutzen für dich/deine Schüler – was möchtest du an die Projektleitung rückmelden, was bei einer nächsten Durchführung unbedingt anders gemacht werden sollte.

Vielen DANK für deine wertvolle Mitarbeit. Die gesammelten Daten werden aufgearbeitet und ausgewertet. Nach Abschluss der Auswertung bekommst du – bei Interesse – Einsicht in die Ergebnisse.

Ich wünsche dir für deine weitere Unterrichtstätigkeit gutes Gelingen und viel Freude – DANKE für dein wertvolles Engagement besonders im Bereich Sport. Nur mit motivierten und fachkompetenten Lehrpersonen kann das Fach Sport in der Schule seine ganzen Möglichkeiten entfalten.