

**Interventionsstudie PRimus –
Psychosoziale Ressourcen im Jugendsport
Methoden und Ergebnisse der Evaluation der
Programmdurchführung und Programmwirksamkeit**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Christian Herrmann

geboren am 19.03.1982 in Lichtenfels

Gutachter:

1. Prof. Dr. Ralf Sygusch, Erlangen
2. Prof. Dr. Hans Peter Brandl-Bredenbeck, Augsburg

Tag der mündlichen Prüfung: 7. März 2012

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	PSYCHISCHE RESSOURCEN: THEORIE UND FORSCHUNGSSTAND. 5	
2.1	Selbstkonzept	5
2.1.1	Struktur des Selbstkonzepts.....	6
2.1.2	Entwicklung und Förderung des Selbstkonzepts	10
2.1.2.1	<i>Vergleichsprozesse des Selbstkonzepts</i>	<i>10</i>
2.1.2.2	<i>Quellen des Selbstkonzepts</i>	<i>12</i>
2.1.2.3	<i>Pädagogische Maßnahmen zur Förderung des Selbstkonzepts</i>	<i>15</i>
2.1.3	Forschungsstand: Selbstkonzept im Sport	19
2.1.3.1	<i>Sportpsychologisch orientierte Gesundheitsforschung.....</i>	<i>20</i>
2.1.3.2	<i>Sportsoziologisch orientierte Jugendforschung</i>	<i>22</i>
2.1.3.3	<i>Sportpädagogisch orientierte (Schulsport-)Forschung</i>	<i>24</i>
2.1.3.4	<i>Zusammenfassung des Forschungsstandes</i>	<i>28</i>
2.2	Selbstwirksamkeit.....	30
2.2.1	Struktur der Selbstwirksamkeit	32
2.2.2	Entwicklung und Förderung der Selbstwirksamkeit.....	37
2.2.2.1	<i>Prozesse der Selbstwirksamkeit</i>	<i>37</i>
2.2.2.2	<i>Quellen der Selbstwirksamkeit</i>	<i>42</i>
2.2.2.3	<i>Pädagogische Maßnahmen zur Förderung der Selbstwirksamkeit.....</i>	<i>44</i>
2.2.3	Forschungsstand: Selbstwirksamkeit im Sport.....	47
2.2.3.1	<i>Selbstwirksamkeit und sportliche Aktivität.....</i>	<i>47</i>
2.2.3.2	<i>Selbstwirksamkeit und sportliche Leistung.....</i>	<i>49</i>
2.2.3.3	<i>Förderung von Selbstwirksamkeit im (Schul-)Sport</i>	<i>53</i>
2.2.3.4	<i>Zusammenfassung des Forschungsstandes.....</i>	<i>55</i>
2.3	Beziehung Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit.....	57
3	SOZIALE RESSOURCEN: THEORIE UND FORSCHUNGSSTAND 61	
3.1	Gruppenkohäsion	61
3.1.1	Struktur der Gruppenkohäsion	63
3.1.2	Entwicklung und Förderung der Gruppenkohäsion	65
3.1.2.1	<i>Gruppendynamische Prozesse der Gruppenkohäsion</i>	<i>65</i>
3.1.2.2	<i>Quellen der Gruppenkohäsion</i>	<i>67</i>
3.1.2.3	<i>Pädagogische Maßnahmen zur Förderung der Gruppenkohäsion</i>	<i>70</i>
3.1.3	Forschungsstand: Gruppenkohäsion im Sport	73
3.1.3.1	<i>Gruppenkohäsion und sportliche Leistung</i>	<i>74</i>
3.1.3.2	<i>Förderung der Gruppenkohäsion im Sport</i>	<i>77</i>
3.1.3.3	<i>Zusammenfassung des Forschungsstandes.....</i>	<i>81</i>
3.2	Soziale Kompetenz.....	84
3.2.1	Struktur der sozialen Kompetenz	84
3.2.2	Entwicklung und Förderung der sozialen Kompetenz.....	93
3.2.2.1	<i>Soziale Lernprozesse der sozialen Kompetenz</i>	<i>94</i>
3.2.2.2	<i>Quellen der sozialen Kompetenz</i>	<i>99</i>
3.2.2.3	<i>Pädagogischen Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz</i>	<i>103</i>
3.2.3	Forschungsstand: Soziale Kompetenz im Sport	106
3.2.3.1	<i>Soziale Kompetenz und sportliche Aktivität.....</i>	<i>106</i>
3.2.3.2	<i>Förderung von sozialer Kompetenz im (Schul-)Sport.....</i>	<i>109</i>

3.2.3.3	<i>Zusammenfassung des Forschungsstandes</i>	112
4	RAHMENKONZEPT, TRANSFERKONZEPTE UND INTERVENTION .	116
4.1	Rahmenkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“.....	116
4.1.1	WAS: Auswahl psychosozialer Ressourcen	117
4.1.2	WOHIN: Kernziele zur Förderung psychosozialer Ressourcen	119
4.1.3	WIE: Methoden zur Förderung psychosozialer Ressourcen	120
4.1.3.1	<i>Methodische Rahmenbedingungen: Trainer und Trainingsgruppe</i>	121
4.1.3.2	<i>Methodische Maßnahmen: Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren</i>	122
4.2	Transferkonzepte „Persönlichkeits- und Teamentwicklung“	126
4.2.1	Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Gerätturnen	126
4.2.2	Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Handball	128
4.3	Intervention im Rahmen der PRIMUS-Studie	130
5	METHODIK DER PRIMUS-STUDIE	132
5.1	Rahmenkonzept zur Evaluation der Interventionsmaßnahme	132
5.1.1	Evaluation der Programmdurchführung	133
5.1.2	Evaluation der Programmwirksamkeit	137
5.1.3	Zusammenfassung	138
5.2	PRimus: Evaluation der Programmdurchführung.....	140
5.2.1	Fragestellungen der Evaluation der Programmdurchführung	140
5.2.2	Untersuchungsplan und -durchführung	142
5.2.3	Datenerhebung und Datenauswertung	144
5.2.3.1	<i>Fragebogenstudie</i>	144
5.2.3.2	<i>Interviewstudie</i>	146
5.3	PRimus: Evaluation der Programmwirksamkeit.....	161
5.3.1	Fragestellung der Evaluation der Programmwirksamkeit	161
5.3.2	Untersuchungsplan und -durchführung	162
5.3.3	Datenerhebung und Datenauswertung	163
5.3.3.1	<i>Interviewstudie</i>	163
5.3.3.2	<i>Fragebogenstudie</i>	165
5.4	Stichprobe.....	183
5.4.1	Akquisition von Trainern und Trainingsgruppen	183
5.4.2	Stichprobe der Trainer	185
5.4.3	Stichprobe der Sportler	190
6	ERGEBNISSE	
	DER EVALUATION DER PROGRAMMDURCHFÜHRUNG	197
6.1	Umsetzung der methodischen Rahmenbedingungen: Trainer und Trainingsgruppe	197
6.1.1	Trainer als sportlicher Entwicklungshelfer	197
6.1.2	Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen	203

6.1.3	Zwischenfazit: Methodische Rahmenbedingungen	205
6.2	Umsetzung der methodischen Maßnahmen: Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren.....	207
6.2.1	Häufigkeit und Richtigkeit der Maßnahmen zum Aufgreifen	208
6.2.2	Häufigkeit und Richtigkeit der Maßnahmen zum Inszenieren	210
6.2.3	Häufigkeit und Richtigkeit der Maßnahmen zum Thematisieren	212
6.2.4	Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren.....	213
6.2.5	Determinanten der Umsetzung	215
6.2.6	Zwischenfazit: Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren.....	221
6.3	Verinnerlichung des Konzepts: Trainer als Experten für die Ressourcenförderung	223
6.3.1	Verinnerlichung der Kernziele und der methodischen Maßnahmen	224
6.3.1.1	<i>Verinnerlichung von Begriffen und Inhalten: Kernziele</i>	<i>224</i>
6.3.1.2	<i>Verinnerlichung von Begriffen und Inhalten: Aufgreifen</i>	<i>227</i>
6.3.1.3	<i>Verinnerlichung von Begriffen und Inhalten: Inszenieren</i>	<i>238</i>
6.3.1.4	<i>Verinnerlichung von Begriffen und Inhalten: Thematisieren</i>	<i>247</i>
6.3.2	Selbsteinschätzung der Trainer zur Konzeptumsetzung.....	254
6.3.3	Zwischenfazit: Verinnerlichung des Konzepts	258
6.4	Umsetzbarkeit des Konzepts: Trainer als Experten für die Konzeptbewertung	261
6.4.1	Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren.....	261
6.4.2	Sich-Involvieren der Sportler bei den methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren.....	267
6.4.3	Determinanten der Umsetzbarkeit	274
6.4.4	Implementationsmaßnahmen: Handreichung, Workshops, Newsletter.....	278
6.4.5	Vorbereitungsaufwand.....	281
6.4.6	Modifikationen	285
6.4.7	Zwischenfazit: Umsetzbarkeit des Konzepts	288
6.5	Fazit und Diskussion der Ergebnisse der Evaluation der Programmdurchführung.....	290
7	ERGEBNISSE	
	DER EVALUATION DER PROGRAMMWIRKSAMKEIT	296
7.1	Wirksamkeit des Konzepts: Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept.	300
7.1.1	Wirksamkeit aus Trainersicht: Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept	300
7.1.2	Wirksamkeit aus Sportlersicht: Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept.....	305
7.1.2.1	<i>Sportbezogene Selbstwirksamkeit</i>	<i>305</i>
7.1.2.2	<i>Sportartspezifische Selbstwirksamkeit</i>	<i>309</i>
7.1.2.3	<i>Physisches Selbstkonzept.....</i>	<i>313</i>
7.1.2.4	<i>Sportartspezifisches Selbstkonzept.....</i>	<i>320</i>
7.1.3	Zwischenfazit: Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit	323

7.2	Wirksamkeit des Konzepts: Gruppenkohäsion	328
7.2.1	Wirksamkeit aus Trainersicht: Gruppenkohäsion	328
7.2.2	Wirksamkeit aus Sportlersicht: Gruppenkohäsion.....	333
7.2.2.1	<i>Aufgabenzusammenhalt.....</i>	<i>334</i>
7.2.2.2	<i>Aufgabenzugehörigkeit.....</i>	<i>337</i>
7.2.3	Zwischenfazit: Gruppenkohäsion	340
7.3	Wirksamkeit des Konzepts: Soziale Kompetenz.....	343
7.3.1	Wirksamkeit aus Trainersicht: Soziale Kompetenz	343
7.3.2	Wirksamkeit aus Sportlersicht: Soziale Kompetenz.....	345
7.3.2.1	<i>Teamfähigkeit im Sport</i>	<i>345</i>
7.3.2.2	<i>Kommunikationsfähigkeit im Sport.....</i>	<i>349</i>
7.3.2.3	<i>Perspektivenübernahme im Sport.....</i>	<i>352</i>
7.3.3	Zwischenfazit: Soziale Kompetenz	355
7.4	Fazit und Diskussion der Ergebnisse der Evaluation der Programmwirksamkeit.....	359
8	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	372
8.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	372
8.2	Diskussion der Ergebnisse.....	375
8.2.1	Diskussion der Theorie.....	375
8.2.2	Diskussion der methodisch-didaktischen Konzeption	377
8.2.3	Diskussion der Untersuchungsmethoden	380
	LITERATURVERZEICHNIS	385
	ANHANG	411

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Das hierarchische Selbstkonzeptmodell (in Anlehnung an Shavelson et al., 1976).....	8
Abbildung 2:	Unterscheidung von Selbstwirksamkeits- und Konsequenzerwartung (Bandura, 1977, S. 193).....	32
Abbildung 3:	Einflussnahme der Selbstwirksamkeit auf das Verhalten durch kognitive, emotionale und motivationale Mediationsprozesse (Bund, 2001, S. 53)	37
Abbildung 4:	<i>Exercise and Self-Esteem</i> Modell (in Anlehnung an Sonstroem et al., 1994; Sonstroem, 1997; Stiller & Alfermann, 2005)	58
Abbildung 5:	Klassifikationsmodell der Gruppenkohäsion (Wilhelm, 2001, S. 56)	64
Abbildung 6:	Sozial-motivationales Verhaltensmodell von Kohäsion und Leistung (Wilhelm, 2001, S. 98).....	76
Abbildung 7:	Methodische Rahmenbedingungen und methodische Maßnahmen.....	121
Abbildung 8:	Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsprogrammen (Mittag & Hager, 2000)	132
Abbildung 9:	Methodisches Vorgehen der Evaluation der Programmdurchführung.....	140
Abbildung 10:	Untersuchungsplan der PRIMUS-Studie	142
Abbildung 11:	Methodisches Vorgehen der Evaluation der Programmwirksamkeit	161
Abbildung 12:	Erfassung des <i>physischen Selbstkonzepts</i> (in Anlehnung an Stiller et al., 2004; Alfermann et al., 1997)	169
Abbildung 13:	Methodische Rahmenbedingungen: Grundhaltung – Trainerführungsverhalten aus Sicht der Sportler	202
Abbildung 14:	Methodische Rahmenbedingungen: Trainingsgruppe – soziale Zugehörigkeit aus Sicht der Sportler	204
Abbildung 15:	„Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen zum <i>Aufgreifen</i> (N = 26)	209
Abbildung 16:	„Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen zum <i>Inszenieren</i> (N = 26)	211
Abbildung 17:	„Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen zum <i>Thematisieren</i> (N = 26)	213
Abbildung 18:	„Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen – Gesamtwert (N = 26).....	214
Abbildung 19:	„Grad der Umsetzung“ in Abhängigkeit von Geschlecht und Berufsgruppe	216
Abbildung 20:	„Grad der Umsetzung“ in Abhängigkeit von Alter und Trainererfahrung	218
Abbildung 21:	„Grad der Umsetzung“ in Abhängigkeit vom Besuch des Aufbauworkshops (AWS) und der Trainingshäufigkeit	219
Abbildung 22:	Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit von der Sportart.....	255
Abbildung 23:	Trainereinschätzung zum <i>Aufgabenzusammenhalt</i>	332
Abbildung 24:	Trainereinschätzung zur <i>kollektiven Selbstwirksamkeit</i>	333

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Selbstwirksamkeitserwartungen im Leistungsbereich und akademische Selbstkonzepte (Köller & Möller, 2006, S. 694).....	59
Tabelle 2:	Kohäsionskonstrukt (Wilhelm, 2001, S. 55).....	64
Tabelle 3:	Stadien der Gruppenentwicklung (in Anlehnung an Tuckman & Jensen, 1977; Carron et al., 2005)	66
Tabelle 4:	Pendel-Modell der Gruppenentwicklung (in Anlehnung an Carron et al., 2005, S. 28–29).....	66
Tabelle 5:	Methodische Maßnahmen in Abhängigkeit von den Entwicklungsstufe der Gruppe (in Anlehnung an Tuckman & Jensen, 1977; Birrer & Seiler, 2008).....	70
Tabelle 6:	Beispielhafte spezifische Trainerstrategien zur Förderung der Gruppenkohäsion (Carron et al, 2005, S. 335).....	73
Tabelle 7:	Überblicksdarstellung der verwendeten Instrumente	144
Tabelle 8:	Eingesetzte Inventare zum Trainerführungsverhalten, Beispielitems und interne Konsistenz (Cronbachs α)	145
Tabelle 9:	Schritte zum „Gesamtgrad der Umsetzung“	151
Tabelle 10:	Ankerbeispiele für die „Häufigkeit“ beispielhafter methodischer Maßnahmen.....	152
Tabelle 11:	Kriterien und Ankerbeispiele für die „Richtigkeit“ beispielhafter methodischer Maßnahmen	152
Tabelle 12:	Kategoriensystem <i>Verinnerlichung</i> von Kernzielen und methodischen Maßnahmen.....	156
Tabelle 13:	Kategoriensystem <i>Umsetzbarkeit</i>	159
Tabelle 14:	Kategoriensystem <i>Wirksamkeit</i>	165
Tabelle 15:	Überblicksdarstellung der verwendeten Instrumente	166
Tabelle 16:	<i>Sportbezogene und sportartspezifische Selbstwirksamkeit;</i> Beispielitems und interne Konsistenz (Cronbachs α).....	168
Tabelle 17:	<i>Sportartspezifisches und physisches Selbstkonzept;</i> Beispielitems und interne Konsistenz (Cronbachs α).....	170
Tabelle 18:	<i>Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Gruppe und -Individuum;</i> Beispielitems und interne Konsistenz (Cronbachs α).....	173
Tabelle 19:	<i>Soziale Selbstwirksamkeit und soziales Selbstbild im Sport;</i> Beispielitems und interne Konsistenz (Cronbachs α).....	175
Tabelle 20:	Anzahl der Trainingsgruppen und Trainer in der Interventionsgruppe	185
Tabelle 21:	Trainerstichprobe differenziert nach Gruppe, Sportart und Geschlecht.....	186
Tabelle 22:	Geschlechter- und Altersverteilung in der Trainer-Interventionsgruppe.....	187
Tabelle 23:	Trainererfahrung in der Trainer-Interventionsgruppe	188
Tabelle 24:	Berufsgruppen in der Trainer-Interventionsgruppe	189
Tabelle 25:	Interviewstichprobe differenziert nach Sportart und Geschlecht.....	190
Tabelle 26:	Fragebogenstichprobe der Trainer-Interventionsgruppe.....	190
Tabelle 27:	Sportlerstichprobe differenziert nach Gruppe, Sportart und Geschlecht.....	191
Tabelle 28:	Geschlechter- und Altersverteilung in der Sportler-Interventionsgruppe	192
Tabelle 29:	Geschlechter- und Altersverteilung in der Sportler-Kontrollgruppe	192

Tabelle 30:	Fragebogenstichprobe der Sportler in der Interventions- und Kontrollgruppe	193
Tabelle 31:	Fragebogenstichprobe der Sportler-Interventions und Kontrollgruppe für die Differenzierung nach Veränderung des „Trainerverhaltens (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalts (I-BZ)“	194
Tabelle 32:	Fragebogenstichprobe der Sportler-Interventionsgruppe für die Differenzierung nach „Grad der Umsetzung“	195
Tabelle 33:	Fragebogenstichprobe der Sportler-Interventionsgruppe für die Differenzierung nach „Rahmenbedingungen“	196
Tabelle 34:	Einschätzung des <i>demokratischen Verhaltens</i> durch die Sportler	199
Tabelle 35:	Einschätzung des <i>positiven Feedbacks</i> durch die Sportler	200
Tabelle 36:	Einschätzung der <i>sozialen Unterstützung</i> durch die Sportler	201
Tabelle 37:	„Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum <i>Aufgreifen</i> (t_1-t_2 ; N = 26)	208
Tabelle 38:	„Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum <i>Inszenieren</i> (t_1-t_2 ; N = 26)	210
Tabelle 39 :	„Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum <i>Thematisieren</i> (t_1-t_2 ; N = 26)	212
Tabelle 40:	„Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum <i>Aufgreifen</i> (t_3 ; N = 29)	237
Tabelle 41:	„Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum <i>Inszenieren</i> (t_3 ; N = 29)	246
Tabelle 42:	„Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum <i>Thematisieren</i> (t_3 ; N = 29)	253
Tabelle 43:	Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit vom Geschlecht	255
Tabelle 44:	Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit vom Beruf	256
Tabelle 45:	Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit vom Alter	256
Tabelle 46:	Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit von der Trainererfahrung	257
Tabelle 47:	Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit von der Teilnahme am Aufbauworkshop	257
Tabelle 48:	<i>Sportbezogene Selbstwirksamkeit</i>	306
Tabelle 49:	<i>Sportbezogene Selbstwirksamkeit</i> differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“	307
Tabelle 50:	<i>Sportbezogene Selbstwirksamkeit</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“	307
Tabelle 51:	<i>Sportbezogene Selbstwirksamkeit</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“	308
Tabelle 52:	<i>Sportbezogene Selbstwirksamkeit</i> differenziert nach „Eingangswert (EW)“	309
Tabelle 53:	<i>Sportartspezifische Selbstwirksamkeit</i>	310
Tabelle 54:	<i>Sportartspezifische Selbstwirksamkeit</i> differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“	311
Tabelle 55:	<i>Sportartspezifische Selbstwirksamkeit</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“	312
Tabelle 56:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten</i>	314
Tabelle 57:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten</i> differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“	315

Tabelle 58:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“ 316	316
Tabelle 59:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten</i> differenziert nach „Eingangswert (EW)“ 317	317
Tabelle 60:	<i>Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit</i> 318	318
Tabelle 61:	<i>Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit</i> differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“ 319	319
Tabelle 62:	<i>Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit</i> differenziert nach „Eingangswert (EW)“ 320	320
Tabelle 63:	<i>Sportartspezifisches Selbstkonzept</i> 321	321
Tabelle 64:	<i>Sportartspezifisches Selbstkonzept</i> differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“ 322	322
Tabelle 65:	<i>Sportartspezifisches Selbstkonzept</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“ 323	323
Tabelle 66:	Überblick über die Ergebnisse des Zeitvergleichs zur Selbstwirksamkeit und zum Selbstkonzept 327	327
Tabelle 67:	<i>Aufgabenzusammenhalt</i> 334	334
Tabelle 68:	<i>Aufgabenzusammenhalt</i> differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“ 335	335
Tabelle 69:	<i>Aufgabenzusammenhalt</i> differenziert nach „Eingangswert (EW)“ 337	337
Tabelle 70:	<i>Aufgabenzugehörigkeit</i> 338	338
Tabelle 71:	<i>Aufgabenzugehörigkeit</i> differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“ 339	339
Tabelle 72:	<i>Aufgabenzugehörigkeit</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“ 339	339
Tabelle 73:	Überblick über die Ergebnisse des Zeitvergleichs zur Gruppenkohäsion 342	342
Tabelle 74:	<i>Teamfähigkeit im Sport</i> 346	346
Tabelle 75:	<i>Teamfähigkeit im Sport</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“ 347	347
Tabelle 76:	<i>Teamfähigkeit im Sport</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“ 348	348
Tabelle 77:	<i>Teamfähigkeit im Sport</i> differenziert nach „Eingangswert (EW)“ 349	349
Tabelle 78:	<i>Kommunikationsfähigkeit im Sport</i> 350	350
Tabelle 79:	<i>Kommunikationsfähigkeit im Sport</i> differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“ 351	351
Tabelle 80:	<i>Kommunikationsfähigkeit im Sport</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“ 352	352
Tabelle 81:	<i>Perspektivenübernahme im Sport</i> 353	353
Tabelle 82:	<i>Perspektivenübernahme im Sport</i> differenziert nach „Eingangswert (EW)“ 355	355
Tabelle 83:	Überblick über die Ergebnisse des Zeitvergleichs zur sozialen Kompetenz 358	358
Tabelle A 84:	Akquirierte Handballvereine nach Bundesländern 411	411
Tabelle A 85:	Akquirierte Gerätturnvereine nach Bundesländern 411	411
Tabelle A 86:	Trainingsgrobplanung Gerätturnen 412	412
Tabelle A 87:	Trainingsgrobplanung Handball 413	413
Tabelle A 88:	Zeitplan des Einführungsworkshops 414	414
Tabelle A 89:	Zeitplan des Aufbauworkshops 414	414
Tabelle A 90:	Auswertungstabelle <i>Aufgreifen</i> – „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ 415	415
Tabelle A 91:	Auswertungstabelle <i>Inszenieren</i> – „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ 415	415

Tabelle A 92:	Auswertungstabelle <i>Thematisieren</i> – „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“	416
Tabelle A 93:	Auswertungstabelle <i>Aufgreifen, Inszenieren</i> und <i>Thematisieren</i> – „Grad der Umsetzung“	416
Tabelle A 94:	Auswertungstabelle „Gesamtgrad der Umsetzung“	416
Tabelle A 95:	Kodierleitfaden „Verinnerlichung“ von Kernzielen und methodischen Maßnahmen.....	417
Tabelle A 96:	Kodierleitfaden „Wirksamkeit“	419
Tabelle A 97:	Erste Reduzierung der t3-Interviewdaten zur Kategorie <i>Verinnerlichung</i>	421
Tabelle A 98:	Erste Reduzierung der t3-Interviewdaten zur Kategorie <i>Wirksamkeit</i>	421
Tabelle A 99:	Korrelationen der abhängigen Variablen mit dem Faktor „Alter“	421
Tabelle A 100:	Geschlechts- und Altersverteilung in der Trainer-Kontrollgruppe	422
Tabelle A 101:	Trainererfahrung in der Trainer-Kontrollgruppe.....	422
Tabelle A 102:	Berufsgruppen in der Trainer-Kontrollgruppe	422
Tabelle A 103:	Fragebogenstichprobe der Trainer-Kontrollgruppe	423
Tabelle A 104:	Einschätzung des <i>individuellen Beziehungszusammenhalts</i> durch die Sportler ..	423
Tabelle A 105:	Einschätzung des <i>Trainerverhaltens</i> durch die Sportler.....	423
Tabelle A 106:	Einschätzung des <i>Trainerverhaltens</i> durch die Trainer	423
Tabelle A 107:	Einschätzung des <i>positiven Feedbacks</i> durch die Trainer	424
Tabelle A 108:	Einschätzung der <i>sozialen Unterstützung</i> durch die Trainer	424
Tabelle A 109:	Einschätzung des <i>demokratischen Verhaltens</i> durch die Trainer	424
Tabelle A 110:	„Gesamtgrad der Umsetzung“ in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter und Trainererfahrung	425
Tabelle A 111:	„Gesamtgrad der Umsetzung“ in Abhängigkeit von Berufsgruppe, Teilnahme am Aufbauworkshop und Trainingshäufigkeit.....	425
Tabelle A 112:	<i>Sportartspezifische Selbstwirksamkeit</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“	426
Tabelle A 113:	<i>Sportartspezifische Selbstwirksamkeit</i> differenziert nach „Eingangswert (EW)“ ..	426
Tabelle A 114:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“	427
Tabelle A 115:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Beweglichkeit</i>	427
Tabelle A 116:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Beweglichkeit</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“	428
Tabelle A 117:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Schnelligkeit</i>	428
Tabelle A 118:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Schnelligkeit</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“	429
Tabelle A 119:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Kraft</i>	429
Tabelle A 120:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Kraft</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“	430
Tabelle A 121:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Ausdauer</i>	430
Tabelle A 122:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Ausdauer</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“	431
Tabelle A 123:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Koordination</i>	431
Tabelle A 124:	<i>Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Koordination</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“	432

Tabelle A 125:	<i>Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“ 432
Tabelle A 126:	<i>Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“ 432
Tabelle A 127:	<i>Sportartspezifisches Selbstkonzept</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“ 433
Tabelle A 128:	<i>Sportartspezifisches Selbstkonzept</i> differenziert nach „Eingangswert (EW)“ 433
Tabelle A 129:	<i>Aufgabenzusammenhalt</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“ 434
Tabelle A 130:	<i>Aufgabenzusammenhalt</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“ 434
Tabelle A 131:	<i>Aufgabenzugehörigkeit</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“ 435
Tabelle A 132:	<i>Aufgabenzugehörigkeit</i> differenziert nach „Eingangswert (EW)“ 435
Tabelle A 133:	<i>Teamfähigkeit im Sport</i> differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“ 436
Tabelle A 134:	<i>Kommunikationsfähigkeit im Sport</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“ 436
Tabelle A 135:	<i>Kommunikationsfähigkeit im Sport</i> differenziert nach „Eingangswert (EW)“ 436
Tabelle A 136:	<i>Perspektivenübernahme im Sport</i> differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“ 437
Tabelle A 137:	<i>Perspektivenübernahme im Sport</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung“ 437
Tabelle A 138:	<i>Perspektivenübernahme im Sport</i> differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“ 438

Vorwort

Die Arbeit als einziger Projektmitarbeiter im Rahmen der PRimus-Interventionsstudie hat es mir ermöglicht, einen Einblick in alle Ablaufschritte der Studie zu bekommen, diese mitzugestalten und mit umzusetzen – von der Zusammenstellung der qualitativen und quantitativen Erhebungsinstrumente, über die Planung und Durchführung der Trainerworkshops bis hin zur facettenreichen Datenauswertung. Hierbei war vor allem die Zusammenarbeit im Projektteam, allen voran mit meinem Doktorvater Prof. Dr. Ralf Sygusch, aber auch mit der großen Anzahl an wissenschaftlichen Hilfskräften, eine besondere Bereicherung für meine Arbeit, von der ich fachlich und persönlich sehr profitieren konnte. In diesem Kontext zu promovieren, war für mich die Chance ein Thema mit mehreren Fragestellungen und unterschiedlichen methodischen Zugängen sehr umfassend bearbeiten zu dürfen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es nun, ausgehend vom Rahmenkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007), den theoretischen Hintergrund und den aktuellen Forschungsstand der im Konzept verankerten psychosozialen Ressourcen differenziert aufzuarbeiten und, ausgehend von der PRimus-Studie, weiterführende qualitative und quantitative Auswertungsschritte durchzuführen und vor dem aktuellen Forschungsstand zu reflektieren. Die Übergänge zwischen der wissenschaftlichen Projektarbeit und der eigenen Qualifikationsarbeit sind dabei fließend und konnten sich von Projektbeginn an inhaltlich ergänzen. Ich bin glücklich darüber, meine gesamte Arbeitsleistung seit meinem Berufseinstieg in der vorliegenden Arbeit veröffentlichen zu dürfen. Besonderen Dank möchte ich sagen an ...

- ... die Deutsche Sportjugend (dsj) für die Finanzierung und die institutionelle Unterstützung der PRimus-Studie.
- ... meinen Doktorvater Prof. Dr. Ralf Sygusch, der es mir ermöglichte in diesem tollen Projekt zu promovieren, über die ganze Promotionszeit an mir festgehalten hat und mich wissenschaftlich wie persönlich herausforderte und förderte.
- ... die wissenschaftlichen Hilfskräfte Miriam Aust, Martin Muche, Stefanie Huber, Katharina Seyffarth, Jennifer Krause, Svenja Schröder und Anna Steinhäuser, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.
- ... meine Kollegin Verena Oesterhelt, die mir immer den Rücken stärkte und ein offenes Ohr für inhaltliche Fragen hatte.
- ... meine Freundin Eva Schertel, die immer großes Verständnis für meine Arbeit hat und mir stets zur Seite steht.
- ... meinen Eltern Hans und Doris Herrmann, die mich in meinem Tun immer unterstützen und mein Anker in turbulenten Zeiten sind.

1 Einleitung

An den organisierten Kinder- und Jugendsport wird eine große Anzahl an Aufgaben herangetragen, die weit über die Entwicklung von sportlich-motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausreichen (Schmidt, Hartmann-Tews & Brettschneider, 2003). Der Vereinssport *soll* Kinder und Jugendliche sozial integrieren, präventiv gegen Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit wirken, zur emotionalen Stabilität beitragen, vom Alltagsstress ablenken und *soll* vielfältige sportübergreifende Kompetenzen und Ressourcen entwickeln (vgl. BZgA, 2004). Der Vereinssport *soll* demnach einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit von Heranwachsenden leisten (Brettschneider, 2008; Gerlach, 2008b). Im zwölften Kinder- und Jugendbericht wird dem Sport „[...] eine maßgebliche Bildungswirksamkeit zugesprochen, die zunächst die unmittelbar körperbezogenen Kompetenzen (Körpererfahrung, -ästhetik, -ausdruck), aber auch nicht unmittelbar sportbezogene Kompetenzen im sozialen, politischen und kognitiven Bereich einschließt (Teamfähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstorganisation, Verantwortungsfähigkeit)“ (BMFSFJ, 2005, S. 376). Diese Potentiale und die normative Akzentuierung des Sports (Sport *soll* die Persönlichkeitsentwicklung stärken!) werden zunehmend im Kontext der Bildungsdiskussion reflektiert (u. a. Deutsche Sportjugend, 2009; Heim, 2008; Krüger & Emrich, 2009; Neuber, 2009).

Doch diese vielschichtigen Hoffnungen gehen weit über die klassischen Kernaufgaben des Vereinssports hinaus und es ist fraglich, ob diese Hoffnungen in ihrer Gesamtheit erfüllt werden können. Es bleibt festzuhalten, dass grundlegende Annahmen über die positiven Wirkungen sportlicher Aktivität im Verein noch nicht umfassend geklärt werden konnten (Brettschneider & Hummel, 2007; Schmidt, 2008). Der gegenwärtige Forschungsstand der sportbezogenen Kindheits- und Jugendforschung (u. a. Burrmann, 2005, 2008a; Heim, 2002) zeigt dagegen, dass vereinssportliche Aktivität nur unter bestimmten Bedingungen (u. a. hoher Trainingsumfang und Leistungsorientierung) positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung wirkt. Mit Persönlichkeitsentwicklung ist dabei die Stärkung von psychischen Ressourcen (z. B. Selbstkonzept) und sozialen Ressourcen (z. B. Gruppenkohäsion) gemeint, welche kognitive, emotionale, motivationale und soziale Potentiale einer Person darstellen, die zur Bewältigung alltäglicher und sportlicher Anforderungen und Aufgaben von zentraler Bedeutung sind (Willutzki, 2003).

Die Stärkung dieser psychosozialen Ressourcen tritt jedoch nicht automatisch ein, sondern bedarf einer spezifischen Inszenierung des organisierten Kinder- und Jugendsports. Die Wirkungen dürften daher im hohen Maße von der Qualität der sportlichen Gestaltung abhängig sein (Brettschneider & Kleine, 2002).

Vor diesem Hintergrund forderte bereits der Erste Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht (Schmidt, Hartmann-Tews & Brettschneider, 2003a) eine Qualitätsentwicklung des or-

ganisierten Kinder- und Jugendsports: „Um das pädagogische und soziale Potenzial, das im Sport steckt, [...] zu erschließen und zu nutzen, sind gezielte Interventionsprogramme nötig, die systematisch ausgewertet werden müssen“ (Schmidt, Hartmann-Tews & Brettschneider, 2003b, S. 409). Mit dieser Forderung verbinden sich zwei Ansprüche: (1) Die normative Begründung von Zielen, Inhalten und Methoden sportlicher Jugendarbeit sowie die (2) Ableitung gezielter Interventionsprogramme und deren systematische Evaluation (Sygusch, Brandl-Bredenbeck & Burrmann, 2009).

(1) Am *ersten Anspruch* setzt das Förderkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007; Herrmann & Sygusch, 2009a, 2009b) an und versucht, neben der körperlich-motorischen, auch psychosoziale Persönlichkeitsmerkmale im organisierten Kinder- und Jugendsport zu fördern. Es versteht sich als Beitrag zur Entwicklung der sportlichen Handlungs- und Leistungsfähigkeit (... *im Sport*) sowie zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (... *durch Sport*) und geht von folgender Grundidee aus: „Eine systematische Förderung psychosozialer Ressourcen *durch Sport* muss an Anforderungen ansetzen, die *im Sport* selber von Bedeutung sind“ (Sygusch, 2007, S. 10). Es müssen also solche Ressourcen gestärkt werden, die zur Bewältigung sportartspezifischer Anforderungen notwendig sind und es müssen Methoden angewendet werden, die einen sportartspezifischen Bezug aufweisen (Sygusch, 2007).

Nach dieser Grundidee erfolgte aus Sicht der Sportwissenschaft (u. a. Sportpädagogik und -psychologie, Kindheits- und Jugendforschung) sowie aus Sicht der unterschiedlichen Anwendungsfelder in der Praxis (u. a. sportliche Jugendarbeit, Talentförderung) eine Auswahl von fünf Ressourcen: Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenzen, sozialer Rückhalt und Gruppenzusammenhalt (WAS soll gefördert werden?). Daraus wurden sechs Kernziele zur Förderung dieser psychosozialen Ressourcen formuliert (WOHIN soll gefördert werden?) sowie Prinzipien und Maßnahmen zur methodischen Gestaltung (WIE soll gefördert werden?) begründet. Die methodischen Maßnahmen zielen auf die Rahmenbedingungen des Trainings (Trainer als sportliche Entwicklungshelfer, angstfreie Lernatmosphäre) und auf die konkrete Gestaltung (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren) von sportartspezifischen Lernsituationen.

Dieses Förderkonzept versteht sich als *Rahmenkonzept*, das an die Anforderungen unterschiedlicher Sportarten und Settings (z. B. Kinder- und Jugendvereinssport) angepasst werden muss. Die Deutsche Sportjugend (dsj) hat dieses Konzept unter dem Titel „Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Kinder- und Jugendsport“ (Deutsche Sportjugend, 2002, 2005) übernommen und die Entwicklung von Transferkonzepten im Handball (Deutsche Handballjugend, 2006) und im Gerätturnen (Deutsche Turnerjugend, 2005) unterstützt.

(2) Am *zweiten Anspruch* – die systematische Evaluation eines gezielten Interventionsprogramms (Schmidt et al., 2003b) – setzt die Studie PRimus (*P*sycho**s**oziale *R*essourcen *im* *J*ugend**s**port)¹ an, welche die sportartspezifischen Transferkonzepte im Handball und Gerätturnen in den Trainings- und Wettkampfalltag implementiert und im Hinblick auf ihre Umsetzbarkeit und Wirksamkeit untersucht.

Die Intervention wurde in 29 Trainingsgruppen im Alter von zwölf bis 16 Jahren über sieben Monate im Trainings- und Wettkampfalltag durchgeführt. Zur Vorbereitung und Begleitung erhielten die Trainerinnen und Trainer² die Transferkonzepte als Handreichung, nahmen an einem Vorbereitungs- und einem Aufbauworkshop teil und bekamen monatlich Newsletter mit Informationen zu den Trainingsschwerpunkten.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. Neben der theoretischen Aufarbeitung der im Rahmenkonzept verankerten Ressourcen Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Gruppenkohäsion und soziale Kompetenz wird die Datenauswertung der PRimus-Studie um weiterführende qualitative und quantitative Auswertungsschritte ergänzt und die Ergebnisse vor dem aktuellen Forschungsstand reflektiert. Durch die intensive Mitarbeit des Autors an der PRimus-Studie ist die vorliegende Qualifikationsarbeit mit der Datenerhebung und Datenauswertung der PRimus-Studie eng verwoben.

Angelehnt an das heuristische Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsmaßnahmen (Mittag & Hager, 2000) erfolgten eine *Evaluation der Programmdurchführung* und eine *Evaluation der Programmwirksamkeit*.

Im Rahmen der *Evaluation der Programmdurchführung* geht es um folgende Frage: **Ist das Konzept im Trainings- und Wettkampfalltag umsetzbar?** Dazu wurden problemzentrierte Interviews und eine Fragebogenerhebung mit allen an der Intervention teilnehmenden Trainern zu drei Messzeitpunkten durchgeführt.

Im Rahmen der *Evaluation der Programmwirksamkeit* wird die Frage behandelt: **Können die Kernziele erreicht werden – verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum?** Dazu wurde eine kontrollierte Fragebogenstudie im Kontrollgruppendesign mit den Sportlern zu drei Messzeitpunkten eingesetzt.

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst ein Überblick über die im Förderkonzept verankerten *psychischen Ressourcen* Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (Kapitel 2) sowie *sozialen Ressourcen* Gruppenkohäsion und soziale Kompetenz (Kapitel 3) gegeben. Dargestellt werden jeweils die Struktur, die Entwicklung und Förderung sowie der aktuelle For-

¹ Die PRimus-Studie wurde in Zusammenarbeit mit der Deutschen Sportjugend (dsj) durchgeführt und aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziert.

² Zur einfacheren Lesbarkeit der Arbeit wird im Folgenden nur noch der männliche Term für Personengruppen verwendet. Trotzdem schließen die Aussagen auch Sportlerinnen und Trainerinnen ein.

schungsstand, um das Rahmenkonzept in die Diskussion um die Förderung psychosozialer Ressourcen im Sport einordnen zu können.

Das *Rahmenkonzept* „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007), die Transferkonzepte im Gerätturnen (Deutsche Turnerjugend, 2005) und Handball (Deutsche Handballjugend, 2006) sowie die Intervention im Rahmen der PRIMUS-Studie werden in Kapitel 4 vorgestellt.

Die *Methodik der PRIMUS-Studie* hat Kapitel 5 zum Inhalt. Nach der Darstellung des zugrundeliegenden Rahmenkonzepts zur Evaluation der Interventionsmaßnahme werden die Evaluation der Programmdurchführung und die Evaluation der Programmwirksamkeit beschrieben, sowie die zugrundeliegende Stichprobe offen gelegt.

In Kapitel 6 werden die *Ergebnisse der Evaluation der Programmdurchführung* hinsichtlich der Umsetzung der methodischen Rahmenbedingungen, der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und der Verinnerlichung des Konzepts durch die Trainer als Experten für die Ressourcenförderung ausgeführt. Weiterhin wird dargestellt, wie die Trainer als Experten für die Konzeptbewertung die Umsetzbarkeit des Konzepts einschätzen.

Anschließend erläutert Kapitel 7 die *Ergebnisse der Evaluation der Programmwirksamkeit* für die psychischen Ressourcen Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit sowie für die sozialen Ressourcen Gruppenkohäsion und soziale Kompetenz. Dabei werden jeweils die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Datenauswertung aufgezeigt und aufeinander bezogen.

Im letzten Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und aus theoretischer, methodisch-didaktischer sowie untersuchungsmethodischer Perspektive diskutiert.

2 Psychische Ressourcen: Theorie und Forschungsstand

Bei der Persönlichkeitsentwicklung im Kinder- und Jugendalter spielt die Entwicklung der Identität eine besondere Rolle (Martschinke, 2008, S. 303). Die Identität kann als ein komplexes Phänomen verstanden werden, das aufgrund der enthaltenen Interaktions-, Entwicklungs- oder auch Verarbeitungsprozesse in ihrer Gesamtheit kaum empirisch zu operationalisieren ist (Tietjens, 2009). Deswegen beschränkt sich die Forschung auf spezifische Aspekte der Identität, wie *Selbstwertgefühl* (engl. self-esteem), *Selbstwirksamkeit* (engl. self-efficacy) und *Selbstkonzept* (engl. self-concept) (Conzelmann & Müller, 2005).

Nach Haußer (1995) wird das *Selbstkonzept* als kognitiv-beschreibende Komponente der Identität bezeichnet, während das *Selbstwertgefühl* globaler als das Selbstkonzept ist und den affektiv-bewertenden Anteil der Identität darstellt. Die *Selbstwirksamkeit* ist die handlungsbezogene Komponente der Identität. Sie beruht rückblickend auf Attributionen gemachter Erfahrungen und enthält das in die Zukunft gerichtete Zutrauen, zukünftige schwierige Anforderungssituationen zu bewältigen (vgl. Gerlach, 2008b, S. 47; Martschinke, 2008). „Alle drei Komponenten lassen sich durch ihre jeweilige eher kognitive, affektive oder handlungsleitende Akzentuierung voneinander abgrenzen, es gibt aber auch deutliche Überschneidungsbereiche“ (Martschinke, 2008, S. 304; vgl. Kapitel 2.3).

Im Folgenden wird die *Struktur*, die *Entwicklung und Förderung* sowie der *aktuelle Forschungsstand* in der Sportwissenschaft für das Selbstkonzept (Kapitel 2.1) und für die Selbstwirksamkeit (Kapitel 2.2) näher erläutert, um abschließend die Beziehung zwischen Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit darzustellen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten (Kapitel 2.3).

2.1 Selbstkonzept

„Unter ‚Selbstkonzept‘ [...] versteht man das mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften [...]. [Es resultiert] aus der Gesamtheit der Bewertungen der Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die eine Person sich selbst zuschreibt.“ (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685)

Das Selbstkonzept stellt in der Psychologie einen anerkannten Bereich der Persönlichkeit und der Identität dar und hat eine bedeutende Funktion innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung (Asendorpf, 2002). Dabei wird das Selbstkonzept „sowohl als Folge von Leistungserfahrungen als auch als Motor für die Leistungsentwicklung angesehen“ (Martschinke, 2008, S. 304). Es bestimmt, wie Personen Situationen deuten und darauf reagieren, sich Ziele stecken und Beziehungen eingehen (Montada, 2002). Somit bestimmt das Selbstkonzept „maßgeblich, inwieweit sich die Betroffenen für eine anspruchsvolle oder weniger an-

spruchsvolle Bildungs- und Berufslaufbahn entscheiden“ (Filipp, 2006, S. 66). Im Sport ist beispielsweise ein negatives Selbstkonzept „mit mangelndem Interesse, negativen Emotionen, geringerer Motivation und schließlich auch mit einer geringeren Teilnahme an sportlicher Aktivität assoziiert“ (Tietjens, 2009, S. 134).

2.1.1 Struktur des Selbstkonzepts

In der sportbezogenen Kinder- und Jugendforschung sowie in der Sportpsychologie wird dem Selbstkonzept und seiner Entwicklung im und durch Sport eine immer größere Bedeutung beigemessen und steht im Fokus sportpsychologischer und sportpädagogischer Forschungslinien (im Überblick Brettschneider, 2003; Stiller & Alfermann, 2005; Tietjens, 2009; Conzelmann & Hänsel, 2008).

Gerade durch einen Paradigmenwechsel von starren (traits) zu weniger stabilen Persönlichkeitsmerkmalen (states) zählt das Selbstkonzept zu den zentralen Variablen in der Sportwissenschaft (Conzelmann, 2001).

Für die Struktur des Selbstkonzepts lassen sich grob zwei Modellvorstellungen unterscheiden: (1) das *Selbst als Gedächtnisstruktur* (Markus, 1977), und (2) das *hierarchische-mehrdimensionale Selbstkonzept* (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Beiden Selbstkonzept-Modellen sind die Annahmen der Multidimensionalität, Flexibilität und der Dynamik des Selbst gemein (Staudinger & Greve, 1997).

Im Modell (1) wird das *Selbst als eine Gedächtnisstruktur* aufgefasst und beinhaltet Selbstwissen, welches in Teilselbstkonzepten gegliedert ist. Dabei ist der dynamische Aspekt des Selbst zentral und wird informationstheoretisch erklärt (Markus, 1977; Hannover, 1997). „Der situationale Kontext, in dem sich die Person befindet, aktiviert danach semantisches Selbstwissen einer Person, das mit dieser Situation verbunden ist. Dieses bildet das Arbeitsselbst, welches das Erleben und Verhalten steuert. Je nach situationalem Kontext ist dies unterschiedlich. Unterschiedliches Verhalten erklärt sich danach aus dem flexiblen Konstrukt des Arbeitsselbst“ (Tietjens, 2009, S. 20).

Die Zahl der Selbstkonstrukte (Berufstätigkeit, Elternschaft, Vereinszugehörigkeit usw.) und des Generalisierungsgrads steigt mit dem Alter an. Beispielsweise entwickeln Personen zu ausgeführten Sportarten eigenständige Selbstkonstrukte („Ich als Fußballspieler.“; „Ich als Turner.“) und Einschätzungen über ihre motorischen Fähigkeiten („Ich bin ausdauernd.“) (ausführlich Hannover, 1997). „Empirisch bedeutet dies, dass die Strukturen und Inhalte stets unter Berücksichtigung der zugrunde liegenden Prozesse analysiert werden müssen“ (Tietjens, 2009, S. 42).

Das Modell (2) beinhaltet hierarchisch geordnete, voneinander unabhängige Dimensionen des Selbstkonzepts, die in Inhaltsbereichen mit domänenspezifischem Selbstwissen (sozial, akademisch, physisch usw.) gegliedert sind (Shavelson et al., 1976). Die Entwicklung des Selbstkonzepts baut hier auf die Annahme, dass jeder Mensch bestrebt ist, eine Einschätzung seines Selbst, seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten vorzunehmen. Hierbei werden Vergleichsprozesse vorgenommen, die sozialer und/oder intraindividueller Art (temporal, dimensional) sein können (vgl. Tietjens, 2009).

Dieses hierarchisch-mehrdimensionale Modell von Shavelson et al. (1976) hat sich in der sportpsychologischen und -pädagogischen Forschung zunehmend etabliert und ist Grundlage der meisten Selbstkonzeptstudien in der Sportwissenschaft (vgl. Conzelmann & Hänsel, 2008). Daher wird dieses Modell im Weiteren näher erläutert.

Hierarchisch-mehrdimensionales Modell des Selbstkonzepts

Das hierarchisch-mehrdimensionale Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) geht „von einer organisierten, multidimensionalen, hierarchischen, stabilen, entwicklungsbezogenen, evaluativen und differenzierten Struktur des Selbstkonzepts aus“ (Tietjens, 2009, S. 21). Dieses Modell hat die Selbstkonzeptforschung maßgeblich bestimmt und hat im Kontext sport- und körperbezogener Forschung einen besonderen Stellenwert (u. a. Brettschneider & Gerlach, 2004; Brettschneider & Kleine, 2002; Burrmann, 2004; Conzelmann & Hänsel, 2008; Heim, 2002; Gerlach, 2008b; Stiller & Alfermann, 2005; Seyda, 2010). Folgend wird theoriegeleitet die Struktur des Selbstkonzepts nach spezifischen Inhaltsdomänen dargestellt.

Nach Shavelson et al. (1976) besitzen Personen kognitive Repräsentationen zu unterschiedlichen Erfahrungskontexten, welche auf Beschreibungen und Bewertungen der eigenen Person basieren und durch spezifische Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten generalisiert und abstrahiert werden. Diese Repräsentationen sind mehrdimensional – in unterschiedliche Teilfacetten strukturiert – und hierarchisch organisiert (vgl. Seyda, 2010).

Auf **oberster Ebene** ist das generelle Selbstkonzept angesiedelt und umfasst allgemeine Beschreibungen und Bewertungen der eigenen Person. Darunter ist das Selbstkonzept in zwei Inhaltsbereiche geteilt: einem akademischen Selbstkonzept (1) und einem nichtakademischen Selbstkonzept, welches in ein soziales (2), emotionales (3) und physisches Selbstkonzept (4) differenziert werden kann (Abbildung 1). Diese vier Dimensionen des Selbstkonzepts können wiederum in verschiedene Teilfacetten aufgegliedert werden (vgl. Tietjens, 2009; Seyda, 2010; Stiller et al., 2004; Alfermann, Stiller & Würth, 2003):

- Das **akademische Selbstkonzept** (1) konzeptualisiert die Erfahrungen zur eigenen kognitiven Leistungsfähigkeit. In Anlehnung an den akademischen Schulfächern (Mathematik, Deutsch etc.) differenzieren sich die Teilfacetten aus, welche als schulfach-

spezifische Fähigkeitsselbstkonzepte bezeichnet werden (z. B. mathematikspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept).

- Das **soziale Selbstkonzept** (2) ist entlang relevanter Bezugspersonen strukturiert und wird in die Unterfacetten „Peers“ (Freunde) und „significant others“ (wichtige Bezugspersonen, wie z. B. Eltern oder Lehrer) unterteilt.
- Das **emotionale Selbstkonzept** (3) beinhaltet Einschätzungen zu bestimmten Gefühlen/Emotionen.
- Das **physische Selbstkonzept** (4) beinhaltet Einschätzungen und Bewertungen des eigenen Körpers und teilt sich zum einen in die physischen Attraktivität (Aussehen) und zum anderen in die allgemeine Sportlichkeit (Fitness), welche sich wiederum in die subjektive Wahrnehmung der körperlichen Fähigkeiten (Kraft, Beweglichkeit, Koordination, Ausdauer und Schnelligkeit) ausdifferenziert (vgl. Abbildung 1).

Auf der **untersten Ebene** verorten Shavelson et al. (1976) die Bewertungen von verschiedenen Verhaltensweisen in unterschiedlichen Situationen, die Personen aufgrund von Kompetenzerfahrungen in unterschiedlichen Leistungssituationen erwerben. Diese weniger abstrakten Fähigkeitsselbstkonzepte unterliegen einer höheren Flexibilität als die Selbstkonzepte auf einer höheren Ebene und können stark von momentanen Schwankungen beeinflusst werden, wie das Schreiben einer Arbeit in der Schule (Marsh & Yeung, 1998). Beispielsweise hat eine schlechte Note in einer Mathematikarbeit zwar einen Einfluss auf die spezifische Selbsteinschätzung der Fähigkeiten eines Schülers die abgefragten Rechenschritte nicht zu beherrschen, veranlasst ihn aber nicht sofort, dazu sein akademisches Selbstkonzept anzupassen. Eine Minderung der schulfachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte wird erst nach mehreren schlechten Leistungen vorgenommen.

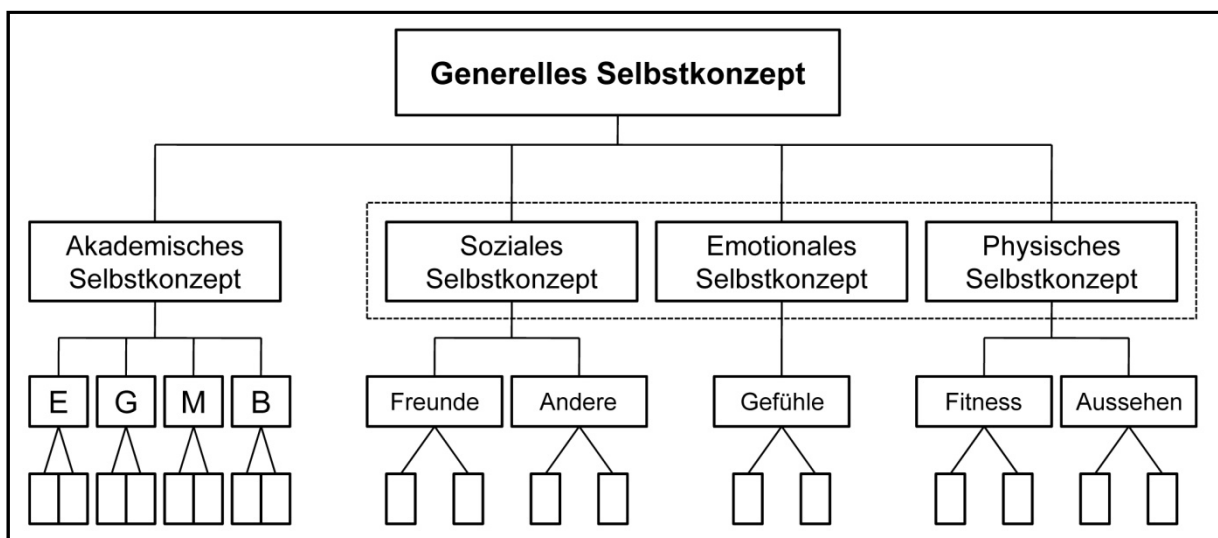


Abbildung 1: Das hierarchische Selbstkonzeptmodell (in Anlehnung an Shavelson et al., 1976)

„Das Fähigkeitsselbstkonzept (im Sport) beschreibt die Selbstwahrnehmung der eigenen Leistungen und Fähigkeiten und wird als ein Teilbereich des (physischen) Selbstkonzeptes definiert“ (Tietjens, Ungerer-Röhrich & Strauß, 2007, S. 229). Es umfasst Bewertungen und Gefühle gegenüber der eigenen Leistungsfähigkeit im Sport und in den verschiedenen Sportarten (Handball, Turnen usw.). Während Marsh und Redmayne (1994) die allgemeine Sportlichkeit – als Teilkonzept des physischen Selbstkonzeptes (siehe oben) – entlang motorischer Fähigkeiten gliedern, strukturiert Zastrow (1997) diese anhand sportartspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte. Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass Kompetenzerfahrungen im Sport in der Regel im Kontext von Sportarten gemacht werden und daher die sportbezogenen Fähigkeitseinschätzungen im Jugendalter nicht sportartübergreifend entlang motorischer Fähigkeiten, sondern sportartspezifisch erfolgen. Weiterhin stellt Zastrow (1997) in Frage, ob jugendliche Sportler ihre sportspezifischen Einschätzungen („Ich bin ein guter Bodenturner!“) bereits in abstrakter Einschätzung ihrer motorischen Fähigkeiten („Ich bin beweglich!“) transferieren können. Die Untersuchung von Zastrow (1997) konnte diese Strukturierung der Fähigkeitsselbstkonzepte anhand von Sportarten für das Jugendalter nachweisen, stellt jedoch bislang die einzige Studie dar, die diesen (sportartspezifischen) Ansatz verfolgt (vgl. Tietjens, 2009).

Weiterhin formulierten Shavelson et al. (1976) sieben Merkmale, die ihr Modell charakterisieren:

1. „Das Selbstkonzept weist eine Struktur auf. Personen kategorisieren eingehende Informationen und setzen diese in Beziehung.
2. Es ist multidimensional; die einzelnen Dimensionen spiegeln hierbei die oben genannten Kategorien wider.
3. Es ist hierarchisch so organisiert, dass von der obersten zur untersten Ebene spezifischere Informationen abgebildet sind.
4. Das Selbstkonzept ist stabil. Veränderungen auf unteren Ebenen sind hierbei eher beeinflussbar als bspw. das globale Selbstwertgefühl auf der obersten Ebene.
5. Das Selbstkonzept weist einen Entwicklungsaspekt auf. Die Anzahl der Dimensionen nimmt bis zum Erwachsenenalter zu; zudem findet vor allem in der Phase der Adoleszenz eine Ausdifferenzierung statt.
6. Es besitzt zugleich eine beschreibende und bewertende Komponente und
7. diskriminiert zwischen anderen Konstrukten. So sollte die akademische Leistung mehr mit dem akademischen Selbstkonzept als mit dem physischen oder sozialen Selbstkonzept korrelieren“ (Stiller & Alfermann, 2005, S. 120; ausführlich Gerlach, 2008b, S. 50–53; Seyda, 2010, S. 67–69).

Dieses hierarchisch-mehrdimensionale Modell mit seinen genannten Merkmalen wurde in den Folgejahren nach seiner Einführung zunehmend erweitert und empirisch überprüft. Das akademische Selbstkonzept wurde in ein verbales und ein mathematisches Selbstkonzept ausdifferenziert (Marsh, Bryne & Shavelson, 1988) und zudem um ein künstlerisches Selbstkonzept für darstellende Künste ergänzt (Marsh & Roche, 1996). Diese Mehrdimensionalität der Struktur konnte in mehreren Studien (größtenteils) bestätigt werden, während die angenommene Hierarchie nicht eindeutig empirisch belegt werden konnte (Marsh & Shavelson, 1985; Marsh & Yeung, 1998; Stiller et al., 2004). Das Shavelson-Modell kann die Struktur des Selbstkonzepts treffend beschreiben und empirisch fassen. „Hinweise zur Ausbildung dieser Struktur sowie zur Entwicklung des ‚Qualitätsgehalts‘ des Selbstkonzepts sind nur in rudimentärer Form enthalten“ (Seyda, 2010, S. 62). Daher schließen sich streng genommen entwicklungsbezogene Analysen aus (Tietjens, 2009) und weiterführende Theorien sind nötig, um die Entwicklung des Selbstkonzepts erklären und Fördermaßnahmen ableiten zu können. Im folgenden Kapitel wird deshalb auf die Entwicklung und Förderung des Selbstkonzepts eingegangen.

2.1.2 Entwicklung und Förderung des Selbstkonzepts

Das grundlegende Forschungsinteresse der Selbstkonzeptforschung liegt in der Frage, wie Personen zu spezifischen Selbsteinschätzungen kommen und wie diese sich in (Fähigkeits-)Selbstkonzepten im Lebenslauf stabilisieren. „Die (potenziellen) Quellen selbstbezogener Informationen sind vielfältig, zuweilen auch widersprüchlich“ (Filipp, 2006, S. 67) und werden überlagert von Vergleichsprozessen. Entsprechend werden die drei Vergleichsprozesse des Selbstkonzepts (Kapitel 2.1.2.1) und die fünf Quellen des Selbstkonzepts von Filipp (1984a; Kapitel 2.1.2.2) dargestellt, um daraus pädagogische Maßnahmen zur Förderung des Selbstkonzepts (Kapitel 2.1.2.3) abzuleiten. Abschließend wird die Realitätsangemessenheit und die Kausalität des Selbstkonzepts in einem Exkurs diskutiert.

2.1.2.1 Vergleichsprozesse des Selbstkonzepts

Die aktuelle Selbstkonzeptforschung stellt die sozialen, dimensional und temporalen Vergleichsprozesse in den Fokus ihrer Studien und sieht darin die vermittelnden Mechanismen zwischen erbrachter Leistung und dem (Fähigkeits-)Selbstkonzept (Dickhäuser & Galfe, 2004). Diese Vergleichsprozesse überschneiden sich zu großen Teilen mit den Quellen des Selbstkonzepts (Kapitel 2.1.2.2) und werden folgend dargestellt (vgl. auch Dickhäuser & Galfe, 2004; Gerlach, 2008a; Tietjens, 2009):

a. Soziale Vergleichsinformationen

Die (wahrgenommenen) Leistungen sind nicht nur an sich ausschlaggebend für die Veränderung des Selbstkonzepts, sondern vielmehr das Ergebnis des sozialen (Leistungs-) Vergleichs. „Unter sozialen Vergleichen versteht man [interindividuelle] Vergleiche zwischen verschiedenen Personen hinsichtlich ihrer Leistung“ (Dickhäuser & Galfe, 2004, S. 2). Entsprechend können bei gleicher Leistung in Abhängigkeit vom Vergleichsmaßstab (hohe vs. niedrige Leistungen) unterschiedliche Vergleichsergebnisse resultieren. Dieses Phänomen wird als *Big-fish-little-pond*-Effekt (BFLP-Effekt) bezeichnet (vgl. Marsh, 1987, 2005): Zwei Sportler gleicher Leistungsstärke entwickeln in Abhängigkeit der Leistungsstärke ihrer Vergleichsgruppe unterschiedliche (Fähigkeits-)Selbstkonzepte (Dickhäuser, 2006).

Ein leistungsstarker Sportler ist daher unter anderen leistungsstarken Sportlern ein *kleiner Fisch in einem großen Teich*. Er muss stets Aufwärtsvergleiche mit den Gruppenmitgliedern mit relativ hohen Fähigkeiten vornehmen, welche negative Konsequenzen für die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten haben. Dagegen wäre derselbe Sportler unter leistungsschwachen Sportlern ein *großer Fisch im kleinem Teich* und könnte Abwärtsvergleiche vornehmen, die sein Selbstkonzept positiv beeinflussen (Gerlach, 2008b). Dieser Effekt ist sowohl für das akademische Selbstkonzept (u. a. Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006; Lüdtke, Köller, Artelt, Stanat & Baumert, 2002) als auch für das sportbezogene und physische Selbstkonzept (u. a. Gerlach, Trautwein & Lüdtke, 2007; Gerlach, 2008a; Tietjens, 2009) gut erforscht und empirisch belegt. Leistungsstarke Referenzgruppen wirken sich demnach negativ auf das Fähigkeitskonzept aus.

Diese negative Wirkung des *BFLP-Effekt* kann durch die soziale Identifikation mit der leistungsstarken Gruppe und mit dem damit einhergehenden höheren Ansehen ausgeglichen oder reduziert werden. Es wird angenommen, dass von diesem *Reflected glory effect* vor allem leistungsschwache Personen in leistungsstarken Gruppen profitieren (Tietjens, 2009, S. 89). Jedoch konnte dieser Effekt statistisch noch nicht eindeutig nachgewiesen werden (Trautwein & Lüdtke, 2005).

b. Temporale Vergleichsinformationen

Neben dem oben genannten sozialen Vergleichsmaßstab führen Personen auch temporale Vergleiche durch. „Unter temporalen Vergleichen versteht man intraindividuelle Vergleiche, bei denen eigene aktuelle Leistungen mit eigenen Leistungen aus der Vergangenheit verglichen werden“ (Dickhäuser & Galfe, 2004, S. 2). Personen integrieren Selbstwahrnehmungen von unterschiedlichen Zeitpunkten zu einem einheitlichen Selbstkonzept und setzen aktuelle Leistungen mit vergangenen in Beziehung. Ergibt sich beispielsweise aus diesem temporalen Vergleich, dass die eigenen früheren Leistungen unter den aktuellen

Leistungen liegen (temporaler Abwärtsvergleich), so wird dies als Kompetenzzuwachs wahrgenommen und führt somit zu einem hohen (Fähigkeits-)Selbstkonzept (vgl. Lüdtke et al., 2002; Dickhäuser & Galfe, 2004). Hierbei werden jedoch wiederum soziale Vergleichsinformationen mit herangezogen, da sonst Personen lediglich zu dem Schluss kommen, dass sie „sich im Vergleich zu früher verbessert oder etwas Neues gelernt“ (Tietjens, 2009, S. 90) haben.

c. Dimensionale Vergleichsinformationen

Neben sozialen (externalen) Vergleichen nutzen Personen dem *Internal/External-Frame-of-Reference-Model* (I/E-Modell; vgl. Marsh, 1986) zufolge auch dimensionale (internale) Vergleiche, um (Fähigkeits-)Selbstkonzepte auszubilden. „Unter dimensionalen Vergleichen versteht man intraindividuelle Vergleiche, bei denen eigene Leistungen in einer Dimension (bzw. in einem Schulfach) mit eigenen Leistungen in einer weiteren Dimension (bzw. in einem weiteren Schulfach) verglichen werden (z. B. Mathematiknote vs. Deutschnote)“ (Dickhäuser & Galfe, 2004, S. 2). Dimensionale Abwärtsvergleiche werden von Personen vorgenommen, wenn die Leistungen im Vergleichsfach B unter denen im aktuellen Fach A liegen. Dies geht mit einem hohen (Fähigkeits-)Selbstkonzept einher. Entsprechend führen dimensionale Aufwärtsvergleiche zu niedrigen (Fähigkeits-)Selbstkonzepten (vgl. Köller, Klemmert, Möller & Baumert, 1999). Beispielsweise können zwei gleichstarke Schüler im Schulfach Mathematik über unterschiedliche Konzepte verfügen, da sie die eigenen Mathematikleistungen mit ihren unterschiedlich ausgeprägten Deutschleistungen vergleichen. „Diese dimensionalen Kontrastierungen führen dazu, dass Fähigkeitsselbstkonzepte weitaus geringer (oftmals sogar null-) korreliert sind als die entsprechenden Leistungen“ (Dickhäuser & Galfe, 2004, S. 2).

In der Selbstkonzeptforschung kommt diesen Vergleichsprozessen große Aufmerksamkeit zu und kann auf eine breite empirische Datenlage zurückblicken. Jedoch „scheint [...] die Frage nach dem relativen Stellenwert sozialer, temporaler und dimensionaler Vergleichsinformation in der Genese von Fähigkeitsselbstkonzepten noch immer nicht ‚abschließend‘ beantwortet“ (Filipp, 2006, S. 67) zu sein.

2.1.2.2 Quellen des Selbstkonzepts

Nach Filipp (1984a; 2000) bilden Personen ihr Selbstkonzept aus gedächtnismäßigen Schemata, indem sie Informationen aus der Umwelt aufnehmen und kognitiv verarbeiten. Durch diese Verarbeitung von selbstbezogenen Informationen aus verschiedenen Quellen bauen Individuen eine naive Theorie über sich selbst auf. Filipp (1984a) unterscheidet hierbei fünf Quellen (vgl. Gerlach, 2008b; Seyda, 2010):

**a. Direkte Rückmeldungen durch andere Personen
(„Direkte Prädikatenzuweisung“)**

... beziehen sich auf Rückmeldungen im Zuge verbaler Interaktionen mit wichtigen Personen (z. B. Eltern, Lehrer) zu Merkmalen und Eigenschaften (vgl. Damon & Hart, 1982). Eine besondere Form von direkten Rückmeldungen stellen Noten in der Schule dar (Filipp, 2006). Auch im Sport beinhalten Verbesserungsvorschläge und Feedback vom Trainer, wie auch Wettkampfergebnisse direkte Rückmeldungen. So konnten Stewart und Corbin (1988) zeigen, dass gerade Kinder mit niedrigem Selbstkonzept im Sport besonders vom positiven Feedback zu ihrer motorischen Leistung profitieren und sich ihre Einschätzungen dadurch erhöhen.

**b. Indirekte Rückmeldungen durch andere Personen
(„Indirekte Prädikatenzuweisung“)**

... sind selbstbezogene Informationen, die eine Person durch „interpretative Schlussfolgerungen“ aus dem Verhalten anderer erschließt. Diese liegen beispielsweise vor, „wenn der Lehrer [den Schülern ...] unerbetene Hilfe anbietet oder sie (im Gegensatz zu Mitschülern) für Erfolg in einer leichten Aufgabe besonders lobt“ (Filipp, 2006, S. 65). Filipp (1984a) schreibt dieser Quelle eine Prädominanz für den Aufbau des Selbstkonzepts zu. Im Sport kommen solche indirekten Rückmeldungen bei der Zusammenstellung von Mannschaften oder bei der Wahrnehmung der sozialen Einbindung in die Mannschaft häufig vor.

**c. Soziale Vergleiche mit anderen Personen
(„Komparative Prädikaten-Selbstzuweisung“)**

... „sind eine mächtige Quelle selbstbezogener Informationen“ (Filipp, 2006, S. 65). Die eigenen Leistungen werden in Bezug zu den Leistungen anderer Personen (= Bezugsgruppe) gesetzt, die die gleiche Tätigkeit ausführen. Dieser Vergleich wird von den Personen als Baseline für die Selbstevaluation genutzt (Tietjens et al., 2007; Tietjens, 2009). Gerade im Sport sind solche sozialen Vergleichsprozesse von großer Bedeutung. Dies „könnte im System ‚Sport‘ selbst begründet liegen, in dem jedes Handeln auch durch den Wettkampfgedanken zugleich soziales Handeln darstellt“ (Tietjens et al., 2007, S. 230). Beispielsweise basiert die Aussage, ob jemand ein fähiger Gerätturner oder Fußballspieler ist, auf der Grundlage von sozialen Vergleichen. Diese sind abhängig von der sozialen Bezugsgruppe (z. B. Breitensportgruppe oder Leistungssportgruppe), in der eine Person eingebunden ist – im Sinne des *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (s. u.) – und von den Referenzpersonen (z. B. Orientierung am besten oder schlechtesten Mitsportler), die von der Person gewählt werden – im Sinne von sozialen Auf- und Abwärtsvergleichen (Filipp, 1984a, S. 136). Obwohl hinlänglich bekannt ist, dass soziale Abwärtsvergleiche mit einer Verbesserung des Selbstkonzepts einhergehen und soziale Aufwärtsvergleiche „Entwicklungspfade auf tun“ (Filipp, 2006, S. 68), sind die Faktoren die zu diesen sozialen Ver-

gleichsprozessen führen noch nicht vollständig geklärt (Filipp, 2006; Pohlmann, Möller & Streblow, 2006). Dagegen wurde die Relevanz der sozialen Bezugsgruppe schon in mehreren Studien zum *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* thematisiert und empirisch belegt (u. a. Marsh, 1987, 2005).

d. Interpretationen und Beobachtungen des eigenen Verhaltens („Reflexive Prädikaten-Selbstzuweisung“)

... erzeugen selbstbezogene Informationen und lassen Personen Schlussfolgerungen über eigene Fähigkeiten und Eigenschaften ziehen, z. B. wenn ein Gerätturner auf seine fehlerfrei geturnte Übung zurückblickt und dies auf sein eigenes Können zurückführt. Dies kann „unabhängig von externer Verstärkung“ zum Aufbau und zur Weiterentwicklung interner Selbstmodelle genutzt werden. Die Person „gelangt [dadurch ...] zu einer größeren Unabhängigkeit von externen Quellen selbstbezogener Informationen“ (Filipp, 1984b, S. 136). Diese Interpretation des eigenen Verhaltens ist stark abhängig von der Art der Attribution, die eine Person vornimmt, und stellt nach Filipp (2006, S. 70) den „Königsweg zur Modifikation von Selbstkonzepten“ dar.

e. Erinnerungen an vergangene Erlebnisse („Ideational Prädikaten-Selbstzuweisung“)

... basieren auf dem Über-Sich-Selbst-Nachdenken und der Reproduktion vergangener Erfahrungen (Filipp, 1984b, S. 138). Durch die Selbstreflexion von bestehenden Selbstinformationen werden neue Informationen generiert, deren Neuigkeitswert durch Selektionsprozesse beim Nachdenken und durch Neukonstruktionen von bestehenden Basisinformationen entstehen. Dabei hat diese Quelle nicht nur einen retrospektiven, sondern auch einen prospektiven Bezug, indem künftige Selbsterfahrungen antizipiert und aktiv Zukunftsmodelle entworfen werden (Seyda, 2010). Beispielsweise blickt ein Sportler auf seine in der Vergangenheit erlernten Fertigkeiten und sportlichen Erfolge zurück, um diesbezüglich seine Selbsteinschätzungen für die Gegenwart und für die Zukunft zu entwerfen.

Diese von Filipp (1984b) entworfene Selbstkonzepttheorie ist im deutschsprachigen Raum von vielen Seiten akzeptiert worden. Jedoch sind „die Arbeiten von Filipp [...] im internationalen Raum kaum publiziert worden und finden daher dort leider keine Resonanz“ (Gerlach, 2008b, S. 49). Entsprechend werden ihre Quellen des Selbstkonzepts wenig beachtet, obwohl sich daraus systematisch pädagogische Maßnahmen für Fördermaßnahmen ableiten lassen (Kapitel 2.1.2.3).

Nachdem die Quellen und Vergleichsprozesse des Selbstkonzepts näher erläutert wurden, stellt sich die Frage nach pädagogischen Maßnahmen, wie das Selbstkonzept im Sport gefördert werden kann und ob es überhaupt Einflussmöglichkeiten seitens Dritter (z. B. Lehrer, Trainer) auf das Selbstkonzept gibt.

2.1.2.3 Pädagogische Maßnahmen zur Förderung des Selbstkonzepts

Für Filipp (2006, S. 67) sind „direkte Rückmeldungen (z. B. in Form von Noten) und indirekte Rückmeldungen (z. B. in Form des Interaktionsverhaltens des Lehrers) der eigenen Fähigkeiten [...] (neben sozialen oder dimensional Vergleichen) die zentralen Informationsquellen.“ Um auf diese zentralen Informationsquellen positiv einzuwirken werden in der Forschungsliteratur u. a. zwei zentrale Einflussmöglichkeiten diskutiert: (a) günstige Leistungsattribution sowie (b) individuelle Bezugsnormorientierung.

a. Günstige Leistungsattribution

Nach Filipp (2006, S. 70) mag „ein Königsweg zur Modifikation von Selbstkonzepten [...] attributionstheoretisch begründbar sein“. In klassischen Reattributionstrainings wurde es zunächst als förderlich angesehen, Erfolgserklärungen durch hohe und Misserfolgserklärungen durch mangelnde Anstrengungen zu erklären (Weiner, 1986). In späteren Studien zeigte sich jedoch, dass im Erfolgsfall „eine Attribuierung auf hohe Anstrengungen nicht ausreicht und Fähigkeitsattributionen mit einbezogen werden müssen, um substantielle Fördereffekte beim Fähigkeitsselbstkonzept zu erzielen“ (Dresel & Ziegler, 2006, S. 51). Demnach sollten zur Stärkung des Selbstkonzepts die Attributionen bei Erfolg auf hohe Fähigkeiten und Anstrengungen sowie bei Misserfolg auf geringe Anstrengungen zurückgeführt werden. Misserfolgserklärungen dürfen dagegen nicht mit mangelnden Fähigkeiten begründet werden, da dies selbstkonzeptgefährdend und motivationsabträglich ist (Dresel & Ziegler, 2006).

b. Individuelle Bezugsnormorientierung

Weiterhin ist es aus einer pädagogischen Sicht sinnvoll soziale Vergleichsinformationen zu reduzieren, damit (sportlich) schwächere Schüler die Möglichkeit erhalten, ihr Selbstkonzept (im Sport) positiv zu beeinflussen (Tietjens, 2009, S. 136). Durch eine hoch ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkraft (vgl. Rheinberg & Krug, 1999) kann der Zusammenhang zwischen der Leistung und dem Selbstkonzept deutlich entkoppelt werden. Dies bietet vor allem für schwächere Kinder Lernchancen, da individuelle Leistungsverbesserungen deutlich gemacht werden und dadurch das Kompetenzerleben gefördert wird sowie die Motivation der Kinder erhalten bleibt. Kinder kommen dadurch nicht frühzeitig zu einer realistischen und damit pessimistischen Selbsteinschätzung (Kammermeyer & Martschinke, 2003; im Sport: Krug & Kuhlmann, 2005). Weiterhin sollten vermehrt intraindividuelle Vergleichsinformationen in den Fokus rücken, indem individuelle Leistungsfortschritte durch temporale Vergleiche auf frühere Leistungen oder die kompensatorische Funktion dimensionaler Vergleiche auf Leistungen in anderen Fächern verstärkt werden (Tietjens, 2009).

Diese beiden systematischen Förderansätze werden häufig innerhalb von Interventionsmaßnahmen zum (Fähigkeits-)Selbstkonzept eingesetzt (zusammenfassend Marsh & Craven, 1997). Der Großteil dieser meist schulischen Interventionen/Trainings war jedoch nicht in der Lage, das Selbstkonzept substantiell zu fördern, insbesondere dann, „wenn es sich um pädagogische Kontexte handelte und/oder die Intervention von Lehrkräften durchgeführt wurde“ (Dresel & Ziegler, 2006, S. 50). Dagegen erweisen sich individualisierte Reattributionstrainings, in denen den Personen günstige Ursachenerklärungen für Erfolge und Misserfolge dargeboten werden, als vergleichsweise erfolgsversprechend (zusammenfassend Dresel, 2004). Hierbei werden neben dem attributionalen Feedback eine individuelle Bezugsnormorientierung der Leistungsbewertung realisiert und den Personen Gelegenheiten geboten, individuell passende Anforderungen zu wählen (Rheinberg & Krug, 1999). Finsterwald (1999 zitiert nach Dresel & Ziegler, 2006) kommt auf der Basis ihrer metaanalytischen Untersuchung zu dem Ergebnis, dass mit diesem Ansatz Attributionsstil, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsqualität wirksam gefördert werden können. Dagegen bleiben Reattributionstrainings, die in Gruppentrainings im regulären Unterricht durchgeführt wurden, hinter ihren Erwartungen zurück, da weder die erforderliche Rückmeldedichte realisiert noch das Feedback individuell auf die Leistungsentwicklung abgestimmt werden konnte (Dresel & Ziegler, 2006).

Exkurs I: Realitätsangemessenheit und Kausalität des Selbstkonzepts

Das Ziel von pädagogisch-psychologischen Fördermaßnahmen darf es jedoch nicht sein, das Selbstkonzept „nur zu erhöhen“, sondern es sollte ein positiv-realistisches Selbstkonzept (Sygusch, 2007, S. 67; Schmidt & Conzelmann, 2011) im Sinne der Erhöhung der Realitätsangemessenheit der Selbstwahrnehmung (= Veridikalität; vgl. Helmke, 1992, S. 197) angestrebt werden, „da eine Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten das Handeln von Heranwachsenden hemmt, eine Überschätzung jedoch der Kindheit ebenfalls dysfunktional ist, weil sie problematische oder sogar gesundheitsgefährdende Verhaltensweisen bewirkt“ (Gerlach & Brettschneider, 2008, S. 207). Beispielsweise wagt sich ein Kind, das seine skifahrerischen Fähigkeiten unterschätzt, nicht auf schwierigere Pisten, bleibt hinter seiner Leistungsfähigkeit zurück und kommt schneller in angstbesetzte Situationen. Dagegen befährt ein Kind, das sein skifahrerisches Können maßlos überschätzt, zu schwere Pisten und gefährdet damit seine Gesundheit.

Nach Helmke (1998) ist das Selbstkonzept (im Kontext Schule) am günstigsten ausgeprägt, „wenn sich Kinder mäßig überschätzen, sich also mehr [...] zutrauen als es den momentanen Verhältnissen entspricht“ (Helmke, 1998, S. 130). Eine solche optimistische bzw. positive Selbsteinschätzung wirkt wie ein „Zusatzmotor“ (Helmke, 1998, S. 130), da Aufgaben bei „leicht optimistisch verzerrten Selbsteinschätzungen“ (Helmke, 1998, S. 130) eher angepackt und bei auftretenden Schwierigkeiten länger durchgehalten werden. „Erst dann,

wenn die Selbsteinschätzungen viel höher als die realen Leistungsmöglichkeiten sind, [...] muss man erwarten, dass Selbstüberschätzungen ungünstige Folgen haben“ (Helmke, 1998, S. 130).

Das Anliegen pädagogischer Konzepte muss es demnach sein, Kinder darin zu unterstützen „realistische Optimisten“ (Helmke, 1998) zu werden, die über realitätsangemessene und zugleich optimistische Selbstkonzepte verfügen (Harter, 1998; Sygusch, 2007; Schmidt, Valkanover & Conzelmann, 2009). Eine Erhöhung des Selbstkonzepts ist demnach nur dann anzustreben, wenn die persönlichen Fähigkeiten dem eigenen Selbstkonzept nicht entsprechen. Die meisten Interventionen zielen daher eher auf leistungsschwache Kinder und Jugendliche, die defensive und bescheidene Fähigkeitskonzepte haben. „Selten werden dagegen die größtenwahnsinnigen Überschätzer in den Blick genommen“ (Gerlach & Brettschneider, 2008, S. 207). Der enge Zusammenhang von (motorischer) Leistungsfähigkeit und (physischem) Selbstkonzept zeigt, dass die pädagogischen Einflussmöglichkeiten auf das Selbstkonzept begrenzt sind und sich unter Umständen nur für bestimmte Personengruppen als erfolgreich erweisen könnten.

Dieser enge Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung wirft die Frage nach der Kausalität zwischen Selbstkonzept und Leistung auf (*Henne-Ei-Problematik*: Was war zuerst da?). In der (sport-)psychologischen Literatur werden drei (Extrem-)Positionen gegenübergestellt:

1. „Der **Skill-development-Ansatz**, demzufolge das Selbstkonzept eher als Folge vorangegangener Leistungen denn als Ursache späterer Leistungen anzusehen ist, und
2. der so genannte **Self-enhancement-Ansatz**, der davon ausgeht, dass spätere Leistungen nicht nur von vorausgegangenen Leistungen, sondern auch von dem früher erhobenen Selbstkonzept beeinflusst werden. Vertreter dieses Ansatzes gehen davon aus, dass das Individuum bestrebt ist, ein möglichst positives Bild von sich selbst zu zeichnen. Um sein Selbstwertgefühl zu stützen, wird es besonders bereitwillig Aktivitäten unternehmen, die aus seiner Sicht Erfolg versprechen (Soenstroem & Morgan, 1989).
3. Die langjährige Kontroverse zwischen den Vertretern dieser beiden Positionen resultierte in eine dritte Position, die Annahme eines **reziproken Beziehungsmusters** zwischen Leistung und Fähigkeitsselbstkonzept [...]: Demnach kann das athletische Selbstkonzept im Prozess der Bewegungssozialisation zugleich Konsequenz und Determinante der sportlichen Leistung sein.“ (Ahnert & Schneider, 2006, S. 148)

Die empirische Befundlage lässt aktuell keine eindeutige Präferenz zu (Tietjens, 2009). Die umfassendste Untersuchung hierzu wurde im Zuge der LOGIK-Studie durchgeführt

(Ahnert & Schneider, 2006; Asendorpf & Teubel, 2009). Hierbei wurden 200 Kinder vom ersten bis zum sechsten Schuljahr u. a. zu ihrem athletischen Selbstkonzept befragt und motorisch getestet. „Die Ergebnisse der Kausalanalysen weisen darauf hin, dass gerade im frühen Grundschulalter der Skill-development-Ansatz die Entwicklungstrends am besten beschreibt, und sich erst ab dem 10. Lebensjahr individuelle Unterschiede im athletischen Selbstkonzept auch auf die motorische Leistungsvarianz auswirken“ (Ahnert & Schneider, 2006, S. 163). Hierbei spielen die (ersten) Schulnoten eine wichtige Rolle im Vermittlungsprozess. Demnach lassen sich erst im späten Grundschulalter Anhaltspunkte für die Gültigkeit des Self-enhancement-Ansatzes finden³, „wenn die extreme Selbstüberschätzung der Kinder durch ein adäquateres Selbstbild ersetzt wurde“ (Ahnert & Schneider, 2006, S. 163). Hier wird deutlich, dass Leistungen und individuelles Verhalten nur durch realistische Selbstkonzepte (siehe oben) vorhergesagt werden kann (vgl. Helmke, 1992).

In der soziologisch orientierten Selbstkonzeptforschung (vgl. Kapitel 2.1.4.2) werden in einem breiteren Kontext der Persönlichkeitsentwicklung und des Sportes die Begriffe der Sozialisierungshypothese für den Skill-development-Ansatz und Selektionshypothese für den Self-enhancement-Ansatz nahezu synonym verwendet (Gerlach & Brettschneider, 2008, S. 199; vgl. auch Burrmann, 2004, 2008; Singer, 2004):

1. Die **Sozialisierungshypothese** geht davon aus, dass Sporttreiben mit sportmotorischen Anforderungen, mit Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen und mit sozialen Interaktionen nicht ohne Rückwirkung auf die betreffende Person bleiben wird (Singer, 2004), m. a. W. die Sportbeteiligung beeinflusst das Selbstkonzept.
2. Die **Selektionshypothese** geht davon aus, „daß [...] bei der sportlichen Leistung Persönlichkeitsmerkmale eine mehr oder weniger mitentscheidende Rolle spielen“ (Singer, 2004, S. 296) und die Teilnahme an sportlicher Aktivität bestimmt, das heißt das Selbstkonzept beeinflusst die Sportbeteiligung.

Für die Erklärung des Zusammenhangs zwischen sportlicher Aktivität und Selbstkonzept wird in der soziologisch orientierten Forschung eher eine Dominanz der Selektionshypothese angenommen und dahingehend interpretiert, dass Personen mit geringem Selbstkonzept das sportliche Setting eher meiden. Nur vereinzelt konnte die Sozialisierungshypothese in Längsschnittstudien plausibel begründet werden. Positive Zusammenhänge konnten nur bei sportlicher Aktivität im hohen Umfang, hoher Leistungsorientierung und über einen langen Erhebungszeitraum (> 3 Jahre) nachgewiesen werden (Burrmann, 2004; Heim, 2002).

³ Dieses Ergebnis entspricht auch den Befunden aus dem Schulleistungsbereich (z. B. Guay, Marsh & Boivin, 2003), die trotz der Betonung des Reziprozitäts-Charakters von einer tendenziellen Dominanz des Skill-development-Ansatzes im Entwicklungsprozess ausgehen Moschner und Dickhäuser (2006).

Interventionsstudien zum Selbstkonzept haben zum Ziel die Sozialisationshypothese zu bestätigen und Selektionseffekte weitestgehend auszuklammern. Hierbei werden verschiedene Fördermaßnahmen, wie individuelle Bezugsnormorientierung und günstige Leistungsattribution (vgl. Kapitel 2.1.2), genutzt, um zwischen der Leistung und dem Selbstkonzept moderierend einzuwirken. „Vor einem möglichen Interventionsoptimismus gilt es indes zu problematisieren, dass Selbstkonzepte [...] nicht fortlaufend durch die Realität widerlegt werden dürfen“ (Filipp, 2006, S. 69) und sich daher diese Maßnahmen wiederum nur an der tatsächlichen Leistung orientieren können, um keine unrealistischen Selbstkonzepte aufzubauen. Dadurch sind „die Grenzen jeglicher Interventionsbemühungen definiert [...]. Doch scheint es im Falle chronisch niedriger Konzepte eigener Begabung und Fähigkeiten durchaus geboten, intervenierend tätig zu werden“ (Filipp, 2006, S. 69). Es muss aber an dieser Stelle offen bleiben, wie erfolgreich eine gezielte Förderung des Selbstkonzepts bei Jugendlichen mit normalem Selbstkonzept überhaupt sein kann.

Im folgenden Kapitel wird nun der Fokus auf den Kontext Sport gelegt und der aktuelle Forschungsstand zur Wechselbeziehung Selbstkonzept und sportliche Aktivität dargestellt.

2.1.3 Forschungsstand: Selbstkonzept im Sport

Der Forschungsstand zum Selbstkonzept im Kontext Sport kann nach verschiedenen Forschungsrichtungen geordnet werden. Neben der **Klinischen Psychologie**, die den Einfluss von sportlicher Aktivität auf ein gestörtes physisches Selbstkonzept sowie auf den Umgang mit dem eigenen Körper untersucht (u. a. Salter, 1997), und der **Geschlechterforschung**, die den Einfluss sportlicher Aktivität auf das Selbstkonzept vor dem Hintergrund von Geschlechtsrollenerwartungen betrachtet (u. a. Alfermann, 1993; Tietjens, 2009), können drei zentrale Forschungslinien hervorgehoben werden, die im weiteren Verlauf dieses Kapitels näher dargestellt werden:

1. **Sportpsychologisch orientierte Gesundheitsforschung:** Sie untersucht vor einem gesundheits- oder entwicklungstheoretischen Hintergrund die Relevanz des Selbstkonzepts für die (dauerhafte) sportliche Aktivität und versucht den positiven Einfluss von sportlicher Aktivität auf das Selbstkonzept nachzuweisen (u. a. Fox, 1997; Alfermann & Stoll, 2000; vgl. Kapitel 2.1.3.1).
2. **Sportsoziologisch orientierte Jugendforschung:** Sie untersucht vor einem entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Hintergrund den Beitrag sportlicher Aktivität (meist im Kontext des organisierten Kinder- und Jugendsports) zur gelingenden Entwicklung des Selbstkonzepts (u. a. Endrikat, 2001; Brettschneider & Kleine, 2002; vgl. Kapitel 2.1.3.2).

3. **Sportpädagogisch orientierte (Schulsport-)Forschung:** Sie untersucht vornehmlich vor einem entwicklungstheoretischen (z. B. Seyda, 2010) sowie sozialisationstheoretischen (z. B. Sygusch, 2008a) Hintergrund den Einfluss sportlicher Aktivität (meist im Kontext Schule) auf das Selbstkonzept, um daraus selbstkonzeptförderliche pädagogische Maßnahmen abzuleiten (u. a. Gerlach, 2008a; Seyda, 2010; vgl. Kapitel 2.1.3.3).

Die vorliegende Arbeit hat die gezielte, pädagogisch inszenierte Selbstkonzeptförderung von sportlich aktiven Jugendlichen im Vereinssport zum Inhalt. Entsprechend liegt der Fokus der folgenden Darstellung des Forschungsstandes auf den Fragen: (1) Wirkt sportliche Aktivität (im außerschulischen Sport) auf das Selbstkonzept⁴? (2) Wirkt allgemeine sportliche Aktivität als Interventionsinhalt auf das Selbstkonzept? (3) Wirken gezielte selbstkonzeptfördernde Maßnahmen als Interventionsinhalte auf das Selbstkonzept? (vgl. Kapitel 2.1.3.4)

2.1.3.1 Sportpsychologisch orientierte Gesundheitsforschung

Das Forschungsinteresse der sportpsychologisch orientierten Gesundheitsforschung zum Selbstkonzept⁵ liegt auf der Förderung von sportnahen Selbstkonzeptfacetten bei gesundheitlichen Risikogruppen (z. B. Übergewichtige, Sportabstinente) durch verschiedenartige Bewegungsangebote (z. B. Ausdauersport, Gesundheitssport). Hiermit ist die Hoffnung verbunden, dass über die sportliche Aktivität – innerhalb von Interventionen – das Selbstkonzept gestärkt wird und positive Auswirkungen auf das Gesundheitsverhalten hat (z. B. dauerhafte sportliche Betätigung). Eine Ausrichtung dieser Bewegungsangebote auf die Selbstkonzeptförderung mittels methodischer Maßnahmen (vgl. Kapitel 2.1.2) wird nicht systematisch vorgenommen.

Die häufig zitierte Meta-Analyse von Gruber (1986) nimmt Bezug auf solche Kurzzeitinterventionen im Sport (zwei bis 24 Wochen) und untersucht Effekte sportlicher Aktivität auf das Selbstkonzept von Kindern. Es wird eine förderliche Wirkung sportlicher Aktivität auf das generelle Selbstkonzept (mit mittleren Effekten) festgestellt, welche allerdings abhängig von der Lehrmethode und den Vermittlungsinhalten stark differiert. Die größten Effekte gehen von klinischen Interventionen aus, in denen die Kinder von durchgeplanten Programmen und entsprechend ausgebildeten Lehrpersonen profitieren. Weiterhin sind die Effekte bei schülerzentriertem (pupil enhancement method) Training höher als bei lehrerzentrierten Trainingsformen. Bei den Inhalten der sportlichen Interventionen haben Ausdauerinhalte (aerobic activities) den stärksten Effekt auf das generelle Selbstkonzept, da hier die Kinder unabhängig von motorischen Fähigkeiten direkte Rückmeldungen zu ihren gesteckten Zielen be-

⁴ Betrachtet werden neben dem allgemeinen Selbstkonzept vor allem das physische Selbstkonzept und das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept.

⁵ Neben der Förderung der Ressourcen Selbstwirksamkeit, Gruppenkohäsion und soziale Kompetenz (vgl. Kapitel 4.1.1).

kommen. Die Vermittlung von motorischen Fähigkeiten sowie von Sportarten erzielen dagegen nur geringe Effekte. Studien, die eine gezielte Selbstkonzeptförderung anstreben, sind in der Meta-Analyse nicht enthalten. Es zeigt sich jedoch, dass schülerzentrierte Trainings und Trainings mit häufigen Rückmeldungen größere Effekte erzielen und somit für eine Selbstkonzeptförderung relevante Maßnahmen darstellen könnten.

Stiller und Alfermann (2005) zeigen in ihrem Überblicksartikel „Selbstkonzept im Sport“, dass sportliche Aktivität – vor allem bei niedrigem Selbstwertgefühl – im Kinder- und Jugendalter als wichtige Moderatoren für eine positive Entwicklung des allgemeinen Selbstkonzepts gesehen werden. Bei sportlich Inaktiven im mittleren Erwachsenenalter wird der Effekt der sportlichen Aktivität insbesondere in der Verbesserung der Körperwahrnehmung und der Erhaltung der körperlichen Leistungsfähigkeit gesehen.

Fox (2002) analysiert in einer systematischen Literaturanalyse von 36 Interventionsstudien (mit randomisierten Kontrollgruppen) die Wirkung sportlicher Aktivität auf das Selbstkonzept von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. 28 Studien (78 %) weisen positive Veränderungen auf das physische Selbstwertgefühl und Selbstkonzept durch sportliche Aktivität nach. Weiterhin kommt Fox (2002) zu dem Schluss, dass sich positive Effekte über alle Altersgruppen und geschlechtsübergreifend erwarten lassen, wobei die Veränderungen bei Kindern und im mittleren Erwachsenenalter besonders ausgeprägt sind. Personen mit niedrigem Selbstwert profitieren besonders von der sportlichen Aktivität. Wie auch bei Gruber (1986) werden dem Ausdauertraining, neben dem Krafttraining, die größten Effekte zugewiesen. Die Befundlage zum Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität und dem globalen Selbstwertgefühl wird als noch inkonsistent beschrieben. Den untersuchten Interventionsmaßnahmen liegen allgemeine Bewegungsprogramme zu Grunde, die keine gezielten selbstkonzeptfördernden Maßnahmen zum Inhalt haben.

In zwei experimentell angelegten Längsschnittstudien an Erwachsenen mittleren Alters wurden von Alfermann et al. (1993; Alfermann & Stoll, 2000) die Effekte sportlicher Aktivität auf das Selbstkonzept untersucht. Im Experiment nahmen 24 sportabstinente Probanden an einem sechsmonatigen fitnessorientierten Sportprogramm teil, die sich signifikant im Bereich des physischen Selbstkonzepts verbesserten (Alfermann et al., 1993). Im zweiten Experiment nahmen 57 Personen an einem sechsmonatigen sportartenorientierten Trainingsprogramm teil, während die Wartegruppe ein Entspannungs- bzw. Rückentraining absolvierte. Es zeigte sich, dass nicht nur das sportliche Training, sondern auch die anderen Treatments das Selbstkonzept beeinflussen konnten. Demnach ist sportliches Training eine, aber nicht die einzige Möglichkeit, das Selbstkonzept zu verbessern (Alfermann & Stoll, 2000).

Insgesamt umfassen die durchgeführten Interventionen allgemeine Bewegungsprogramme, von denen vor allem sportlich Inaktive und Personen mit niedrigem Selbstwert profitie-

ren. Interventionen, die gezielte Maßnahmen zur Förderung des Selbstkonzepts beinhalten, existieren in der sportpsychologisch orientierten Gesundheitsforschung nicht und können daher als Forschungsdesiderat bezeichnet werden.

2.1.3.2 Sportsoziologisch orientierte Jugendforschung

Das Forschungsinteresse der sportsoziologisch orientierten Jugendforschung zum Selbstkonzept liegt auf der Erklärung des Zusammenhangs zwischen sportlicher Aktivität und Selbstkonzept, indem für die Selektionshypothese (= Selbstkonzept wirkt auf sportliche Aktivität) bzw. die Sozialisationshypothese (= sportliche Aktivität wirkt auf Selbstkonzept; vgl. Exkurs I, Kapitel 2.1.2.3) mittels Quer- und Längsschnittstudien plausible Begründungen gesucht werden (vgl. Burrmann, 2004; Heim, 2002).

Querschnittstudien bestätigen übereinstimmend, dass (jugendliche) Sportler ihr generelles Selbstkonzept sowie ihr körperliches und soziales Selbstkonzept positiver einschätzen als Nichtsportler, was meist auf die höhere physische Leistungsfähigkeit und auf das soziale Netzwerk der sportlich Aktiven zurückgeführt wird (Marsh, Perry & Roche, 1995; Späth & Schlicht, 2000; Brandl-Bredenbeck, Brettschneider, Gerlach & Hofmann, 2006; Brettschneider, 2003; Heim & Stucke, 2003). Diese Unterschiede werden vornehmlich mit der Selektionshypothese begründet (= Personen mit geringem Selbstkonzept meiden das sportliche Setting).

Da eine Untersuchung der Sozialisationsleistungen des Sports im Sinne der Sozialisationshypothese nur mittels *Längsschnittstudien* geleistet werden kann, werden folgend zwei Längsschnittstudien im Kinder- und Jugendalter vorgestellt.

Burrmann (2004, 2008a) analysierte die Daten des Brandenburger Längsschnitts 1998-2002, welcher 219 Mädchen und 184 Jungen mit einem Altersdurchschnitt von 12.5 Jahren zur Erstbefragung umfasste. Sie konnte zeigen, dass „insbesondere diejenigen Selbstkonzept-Merkmale von Veränderungen betroffen sind, die eng mit den jugendtypischen Entwicklungsaufgaben zusammenhängen. Dazu gehören die körperbezogenen Selbstbilder und das soziale Selbstkonzept zu den Peers“ (Burrmann, 2008a, S. 100). Dies führt vor allem bei männlichen Jugendlichen zu einem veränderten generellen Selbstkonzept. Jedoch verläuft die Selbstkonzept-Entwicklung bei den Jugendlichen im Vierjahreszeitraum nicht gleichgerichtet. Während das soziale und das generelle Selbstkonzept eine geringe Stabilität aufweisen, bleibt das Selbstkonzept-Merkmal Sportlichkeit/Fitness über die Zeit stabil. Die Sozialisationsannahme konnte daher nur in Teilbereichen des Selbstkonzepts bestätigt werden. „Vor allem [...] die Wahrnehmung von Figurproblemen [...] sowie der Umgang mit [...] Peers scheinen bei regelmäßigem Sporttreiben günstiger auszufallen“ (Burrmann, 2008a, S. 101). „Beim generellen Selbstkonzept sind eher wechselseitige Prozesse anzunehmen, da weder

die Sozialisations- noch die Selektionsannahme bestätigt werden kann“ (Burrmann, 2004, S. 80). Zusammenfassend kommt Burrmann (2004, S. 71) zum Schluss, dass „sportlich hoch aktive Jugendliche sich [...] im Vergleich zu sportlich wenig aktiven Altersgleichen als sportlich fitter und kompetenter ein[schätzen...]. Die Entwicklung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen ist hingegen weniger von der Sportbeteiligung als vielmehr von dessen sozialer Rahmung abhängig“ (Burrmann, 2004, S. 71).

Auch die Studie von Heim (2002), in der hochaktive Leistungssportler mit einer sportlich vergleichsweise unauffälligen Kontrollgruppe über vier Jahre verglichen wurden, kann keine klaren Hinweise auf die sozialisatorische Wirkung des Hochleistungssports feststellen. Die Stichprobe verteilt sich auf zwei Kohorten der Schulklassen sieben bis zehn ($M = 12.7$ Jahre) und zehn bis 13 ($M = 15.6$ Jahre). Die Befragung umfasste vier jährliche Erhebungen im Zeitraum 1992 bis 1995. Es zeigte sich, dass männliche und weibliche Athleten über ein (gering) höher ausgeprägtes soziales Selbstkonzept als ihre Altersgefährten in der Kontrollgruppe verfügen, was jedoch aufgrund der geringen Differenz alltagspraktisch von geringer Bedeutung ist. „Offenbar vermag leistungssportliches Engagement zwar anfänglich die sozialen Beziehungen von Heranwachsenden zu stützen, eine nachhaltig günstigere Wahrnehmung des sozialen Selbstkonzepts stellt sich aber nicht ein“ (Heim, 2002, S. 309). Die männlichen Athleten entwickeln im Längsschnitt erwartungsgemäß ein optimistischeres Selbstkonzept der körperlichen Attraktivität und der eigenen Figur, welche sich jedoch nicht auf den generalisierten Selbstwert durchschlagen. „Von daher kann festgehalten werden, dass männliche Jugendliche von ihrem hochleistungssportlichen Engagement zwar partiell profitieren, eine nennenswerte Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter aber nicht zu beobachten ist“ (Heim, 2002, S. 309). Auch bei den weiblichen Athletinnen ist eine vorteilhafte Wirkung des Leistungssports auf das Körperkonzept festzustellen, welche jedoch im Vergleich zu den männlichen Athleten quantitativ und qualitativ deutlich schwächer ausgeprägt ist. Insgesamt sind die Unterschiede im Selbstkonzept zwischen sportlich hochaktiven und „unauffälligen“ Heranwachsenden nur gering und besitzen alltagspraktisch eine lediglich geringe Relevanz. „Eine wesentlich positive, generelle Wirkung des Hochleistungssports auf die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher kann daher m. E. empirisch nicht nachhaltig erhärtet werden. Allenfalls für die frühadoleszente Sozialisation weiblicher Heranwachsender ergeben sich Hinweise auf eine manifest persönlichkeitsfördernde Wirkung“ (Heim, 2002, S. 311).

Ein durchgehender Nachweis für die angenommenen Sozialisationsleistungen des Sports konnte auch in anderen Studien für die gesamte Altersgruppe der Jugendlichen noch nicht erbracht werden (vgl. Brettschneider, 2003; Gerlach & Brettschneider, 2008). Der Großteil der längsschnittlichen Studien im Kinder- und Jugendsport vertritt eher die Annahme der Selektionshypothese (u. a. Brettschneider & Kleine, 2002; Heim & Brettschneider, 2002), da

die ermittelten (teilweise zeitstabilen) Unterschiede zwischen Sportler und Nicht-Sportler nicht kausal auf die sportliche Aktivität bzw. auf das sportliche Engagement im Sportverein zurückgeführt werden können. Positive Zusammenhänge im Sinne der Sozialisationshypothese konnten nur bei sportlicher Aktivität im hohen Umfang und auf Basis mehrjährig andauernder Längsschnitte (> 3 Jahre) nachgewiesen werden (Burrmann, 2004, 2008a).

Weiterhin bleibt in den vorliegenden Studien offen, welche Sozialisierungsmechanismen von Bedeutung sein könnten, zumal es den Sportverein und den Sport per se nicht gibt (Gerlach, 2008). So müssen neben Organisationsstruktur und Einzugsgebiet des Vereins, vor allem für die einzelnen Akteure des Sporttreibens im Verein (z. B. Trainer, Betreuer, Sportler) erhebliche Unterschiede konstatiert werden. Es stellt sich daher die Frage: Was wird im Sportverein überhaupt gemacht? Gerade die Inszenierung, die Formen und die soziale Rahmung der sportlichen Aktivität im Verein dürften für die Stärkung des Selbstkonzepts eine besondere Rolle spielen (Burrmann, 2004; vgl. Kapitel 2.1.2) und sollten daher in der zukünftigen Forschung in den Fokus rücken, um „das interaktive Zusammenspiel von sportlichem Engagement und einem multidimensionalen Selbstkonzept genauer zu entschlüsseln“ (Gerlach, 2008b, S. 88).

2.1.3.3 Sportpädagogisch orientierte (Schulsport-)Forschung

In der sportpädagogisch orientierten Selbstkonzeptforschung werden umfangreiche längsschnittliche Studiendesigns mit einem Untersuchungszeitraum von Beginn der Kindheit über die gesamte Jugendzeit gefordert, die sowohl motorische Indikatoren als auch Facetten des Selbstkonzepts in einer Untersuchung berücksichtigen (vgl. *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* bei Schmidt et al., 2003b) und mit deren Hilfe man auf Wirkungen des (Schul-)Sports auf das Selbstkonzept schließen kann. Solche Studien liegen aktuell jedoch nur vereinzelt vor. Zwei schulbezogene Studien, die diesen hohen Anforderungen entsprechen können, werden folgend näher erläutert: Die Paderborner Kinderstudie *Sportengagement und Entwicklung von Heranwachsenden. Eine Evaluation des Paderborner Talentmodells (SET)*; vgl. Brettschneider & Gerlach, 2004; Gerlach, 2008b) und die *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW* (Thiele, 2009; Kamper & Seyda, 2008; Seyda, 2010).

Studien im Kontext Schule

Im Rahmen der SET-Studie wurden etwa 1.000 Heranwachsende an 24 Paderborner Schulen in der dritten Klassenstufe motorisch getestet sowie in der dritten, vierten und sechsten Klassenstufe zu ihrem Selbstkonzept befragt. Brettschneider und Gerlach (2004) gingen der Frage nach, ob sich das sportliche Talent von Grundschulkindern auf das Selbstkonzept auswirkt. Sie teilten hierfür die Kinder nach ihrem sportlichen Talent (auf Basis der motorischen Tests sowie Lehrerratings) in drei Gruppen ein (20 % Talente, 60 % Kontrollgruppe sowie 20 % Kompensationsgruppe). Es zeigte sich, dass im Übergang vom dritten

zum vierten Grundschuljahr die talentierten Kinder im *Querschnitt* über ein signifikant höheres sportbezogenes Selbstkonzept als die Kinder der Kontroll- und Kompensationsgruppe verfügen. Die Kinder der Talentgruppe bekommen bessere Noten, verfügen über ein höheres soziales Selbstkonzept und eine höhere soziale Akzeptanz innerhalb der Schulklasse. „Diese Unterschiede sind darauf zurückzuführen, dass die Kinder mit steigendem sportlichem Talent bessere schulische und sportliche Leistungen zeigen [...]. Durch diese Fähigkeiten [...] wird ihnen von den Klassenkameraden entsprechende Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht, die sich letztendlich im sozialen Selbstkonzept ausdrückt“ (Brettschneider & Gerlach, 2004, S. 93). Diese positiven Einschätzungen der verschiedenen Selbstkonzeptfacetten „führen dazu, dass das Selbstwertgefühl auf der Seite der Talente am positivsten ausgeprägt ist, gefolgt von der Kontrollgruppe. Es ist die Kompensationsgruppe, die sich durchgängig am untersten Rand des Antwortspektrums befindet“ (Brettschneider & Gerlach, 2004, S. 107). Im *Längsschnitt* kann in allen Gruppen ein Abwärtstrend in den verschiedenen Selbstkonzeptbereichen im gleichen Maß festgestellt werden, was mit einer realistischer werdenden Einschätzung der Kinder erklärt wird. Das sportbezogene und das schulische Selbstkonzept sinken im Untersuchungszeitraum ab, lediglich die Einschätzungen zum sozialen Selbstkonzept steigen zum Ende der Grundschulzeit leicht an (Brettschneider & Gerlach, 2004)⁶.

Mit der *Täglichen Sportstunde an Grundschulen in NRW* (Dortmunder Forschungsgruppe; u. a. Thiele, 2009; Thiele & Seyda, 2010; Kamper & Seyda, 2008; Seyda, 2010) liegt eine weitere Wirkungsstudie im Kontext Schule vor, die die motorische sowie psychosoziale Entwicklung von Grundschulern durch eine tägliche Sportstunde analysiert. Erfasst wurden in der vierjährigen Längsschnittstudie neben anderen Aspekten koordinative Fähigkeiten und psychosoziale Dimensionen (u. a. generelles, soziales und physisches Selbstkonzept). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die verschiedenen Bereiche des Selbstkonzepts bereits im Grundschulalter eine gewisse Stabilität aufweisen und die Grundschüler über eine realistische Selbsteinschätzung verfügen. Eine signifikante Zunahme der Realitätsangemessenheit (vgl. Kapitel 2.1.3) zum Ende der Grundschulzeit kann nicht festgestellt werden. Jedoch ist „die Entwicklung der verschiedenen Bereiche des Selbstkonzepts [...] noch in vollem Gange und für Veränderungen offen“ (Seyda, 2010, S. 330). Bei beiden Geschlechtern ist für das generelle und das physische Selbstkonzept (Attraktivität) sowie für das Körperselbstwertgefühl ein (erwarteter) Abwärtstrend festzustellen, was den Befunden von Brettschneider und Gerlach (2004) entspricht (siehe oben). Die Ergebnisse weisen weiterhin darauf hin, dass „keine ‚Breitbandwirkungen‘ der ‚Täglichen Sportstunde‘ auf alle Teilbereiche des

⁶ Dieser SET-Datensatz wurde weiterhin für eine Reihe weiterführender Analysen verwendet (u. a. Selbstkonzept und Leistung, vgl. Marsh, Gerlach, Trautwein, Lüdtke & Brettschneider, 2007; Selbstkonzept und Bezugsgruppeneffekte, vgl. Gerlach, Trautwein & Lüdtke, 2008; Gerlach, 2006; im Überblick: Gerlach, 2008b).

Selbstkonzepts und alle Kinder der beteiligten Projektschulen festzustellen sind“ (Seyda, 2010, S. 341). Die Wirkung der Ausweitung von Schulsport lässt sich nur für Mädchen in einzelnen Projektschulen auf einzelne Bereiche des Selbstkonzepts nachweisen, deren allgemeiner Entwicklungsverlauf von einem Abwärtstrend gekennzeichnet ist (generelles Selbstkonzept, Körperselbstwertgefühl und physisches Selbstkonzept [Attraktivität]). Dieser Abwärtstrend kann durch die Ausweitung des Schulsports abgemildert werden. Darüber hinaus lassen sich indirekte Einflüsse von Schulsport, vermittelt über das Körperselbstwertgefühl und die physische Attraktivität, auf das generelle Selbstkonzept im vierten Schuljahr feststellen. Hierbei scheinen insbesondere Mädchen vom Schulsport zu profitieren, deren Bewegungsanreize sich maßgeblich auf den Schulsport beschränken. Unterschiede zwischen Projekt- und Begleitschulen stellen sich jedoch nicht ein. Es kann festgehalten werden, dass sich „die Annahme einer sich durch die ‚Tägliche Sportstunde‘ entwickelnden, besonderen Selbstwertrelevanz des physischen Selbstkonzepts nicht bestätigen lässt“ (Seyda, 2010, S. 344). Am Ende der Grundschulzeit „nimmt weder Schulsport noch außerschulisches Sporttreiben im Verein einen direkten Einfluss auf die Einschätzungen des physischen Selbstkonzepts (Fähigkeiten) von Mädchen und Jungen“ (Seyda, 2010, S. 347).

Auf der Grundlage dieser und weiterer empirischer Befunde (u. a. Sygusch, Brehm & Ungerer-Röhrich, 2003; Sygusch, 2005; Brettschneider & Kleine, 2002) kann eine durchgängige Wirkung von sportlicher Aktivität in Schule und Verein auf das Selbstkonzept kaum nachgewiesen werden. Es ist anzunehmen, dass die häufig propagierten positiven Wirkungen im hohen Maße von der pädagogischen (Trainings-)Gestaltung abhängig sind (Brettschneider & Kleine, 2002; Sygusch, 2007). Daher werden zunehmend Interventionsstudien gefordert, in denen Maßnahmen zur Steigerung und Stabilisierung des Selbstkonzepts entwickelt und evaluiert werden (Gerlach, 2008b; Schmidt et al., 2003b). Solche Interventionsstudien sind aktuell jedoch nur vereinzelt zu finden. Im Kontext Schule liegt mit der – noch in der Auswertung befindlichen – *Berner Interventionsstudie Schulsport* (= BISS; vgl. Schmidt, Valkanover & Conzelmann, 2010; Valkanover, Schmidt & Conzelmann, 2009a; Gerlach, Joss, Schmidt, Valkanover & Conzelmann, 2008) aktuell nur eine Studie vor, die mittels gezielter methodischer Maßnahmen eine Förderung des Selbstkonzept erreichen will. Im außerschulischen Sport liegen selbstkonzeptfördernde Interventionsstudien von Sygusch (2008a) und Knopp (2008) vor.

Interventionsstudien im Kontext Schule

In der *Berner Interventionsstudie Schulsport* (Schmidt et al., 2010; Valkanover et al., 2009a, 2009b) wurde u. a. eine zielgerichtete Intervention zur Förderung des Selbstkonzepts durchgeführt (Förderung der sozialen Kompetenz; vgl. Kapitel 3.2.6.1). Es wurden Bewegungsaufgaben im Bereich des Gerät- und Bodenturnens inszeniert, die den Umgang mit Angst und Mut erfordern und somit für eine Vielzahl von Schülern als Wagnisse erfahrbar

waren (Valkanover et al., 2009a; Schmidt et al., 2010). Die Untersuchungsfragestellung lautete, „inwiefern sich sportbezogene Aspekte des Selbstkonzepts [...] aufgrund von Wagniserziehung insbesondere bei ängstlichen Kindern verändern lassen“ (Schmidt et al., 2010, S. 1). Diese wagniserzieherische Inszenierung wurde mit 216 Primarschülern der fünften Klassen (Kontrollgruppe: n = 115 Schüler) über einen Zeitraum von zehn Wochen durchgeführt. Erhoben wurden verschiedene Aspekte des Selbstkonzepts und der generellen Ängstlichkeit. Die varianzanalytischen Auswertungen zeigten bei der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe eine Erhöhung des Körperselbstwerts. Bei den ängstlichen Kindern der Experimentalgruppe zeigte sich im Gegensatz zur Kontrollgruppe eine Zunahme des sportbezogenen Fähigkeitskonzepts (Schmidt et al., 2010; Valkanover et al., 2009b). „Aufgrund der Befunde ist zu folgern, dass Wagniserziehung bei ängstlichen Kindern das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stabilisieren vermag“ (Valkanover et al., 2009b, S. 337).

Interventionsstudien im außerschulischen Kontext

Von Sygusch (2008a) wurde eine zielgerichtete Kurzzeitintervention zur Förderung des Selbstkonzepts im Fußball durchgeführt. Hierfür wurde das Rahmenkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007; vgl. Kapitel 4.1) auf die Sportart Fußball transferiert und im Rahmen eines fünftägigen Fußballtrainingscamps umgesetzt. Die Stichprobe umfasste insgesamt 69 Jungen im Alter von elf bis 14 Jahren und teilte sich in eine Interventionsgruppe (n = 45) und eine Kontrollgruppe (n = 24), welche täglich an zwei Trainingseinheiten (je ca. 120 Minuten) teilnahmen. Das reguläre Trainingsprogramm (u. a. Technikschiulung, Koordinations- und Schnelligkeitstraining) wurde in der Interventionsgruppe gezielt mittels methodischer Rahmenbedingungen und Maßnahmen (vgl. Kapitel 4.1.3) auf die Förderung psychosozialer Ressourcen abgestimmt, während die Kontrollgruppe lediglich das reguläre Trainingsprogramm durchlief. Erfasst wurden u. a. das physische und soziale Selbstkonzept vor und nach dem Fußballcamp. Das physische Selbstkonzept verändert sich über den Interventionszeitraum in der Gesamtstichprobe signifikant. Gruppenunterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe stellen sich im Längsschnitt jedoch nicht ein. „Offenbar übt bereits das motorische Training im Fußballtraining einen positiven Einfluss auf die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit aus“ (Sygusch, 2008a, S. 150).

Eine einjährige Interventionsstudie zur Minimierung risikoreichen Verhaltens führten Knopp (2008) und Greubel (2007) im Fußballtraining durch. Knopp (2008) untersuchte die Wirkungen der Intervention auf das Selbstkonzept von Grundschulkindern, indem sie drei nach dem Alter geteilte Interventionsgruppen (8- bis 9-jährige, 10- bis 11-jährige und 12- bis 13-jährige Kinder) vor und nach der Intervention mit altersgleichen Kindern einer Kontrollgruppe verglich. Greubel (2007) untersuchte die Wirkung der Vereinspartizipation auf das Selbstkonzept dieser Grundschul Kinder. In beiden Fällen konnten bezogen auf das physische Selbstkonzept keine Unterschiede festgestellt werden. Jedoch sind diese Ergebnisse

vorsichtig zu interpretieren und methodisch nicht gut abgesichert, da mit dem verwendeten Frankfurter-Kinder-Selbstkonzept-Inventar (FSKI) von Deusinger (2004) nur unzureichende Cronbachs Alpha-Werte erreicht werden konnten.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die sportpädagogisch orientierte (Schulsport-)Forschung zum einem mittels langjährig angelegten Längsschnittstudien allgemeine Wirkungen des Schul- und Vereinssports auf das Selbstkonzept nachgeht (Brettschneider & Gerlach, 2004; Seyda, 2010). Zum anderen werden in jüngerer Zeit Kurzzeitinterventionen in der Schule (Schmidt et al., 2010) und im außerschulischen Sport (Sygusch, 2008a; Knopp, 2008) durchgeführt, um durch gezielte selbstkonzeptfördernde Maßnahmen einen positiven Einfluss auf das Selbstkonzept zu nehmen. Aus diesen vorliegenden Studien geht hervor, dass die Effekte von allgemeiner und inszenierter sportlicher Aktivität in Schule und Verein auf das Selbstkonzept nur als gering zu bewerten sind und im Längsschnitt betrachtet keineswegs eindeutige empirische Ergebnisse liefern. Deutlich wird jedoch, dass vor allem Kinder und Jugendliche von der Ausweitung bzw. Inszenierung von sportlicher Aktivität profitieren, die über eine geringe Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten verfügen.

2.1.3.4 Zusammenfassung des Forschungsstandes

Nachfolgend werden die eingangs gestellten Fragen (Kapitel 2.1.3) zum Forschungsstand nochmals aufgeführt und kurz beantwortet:

(1) Wirkt sportliche Aktivität (im außerschulischen Sport) auf das Selbstkonzept?

Die *sportsoziologisch orientierte Jugendforschung* kann aktuell noch keinen durchgehenden Nachweis dafür erbringen, dass sich sportliche Aktivität auf das Selbstkonzept auswirkt (vgl. Brettschneider, 2003; Gerlach & Brettschneider, 2008). Einen positiven Zusammenhang konnte nur Burrmann (2004, 2008a) in einer vierjährigen Längsschnittstudie bei leistungsorientierten Sportlern feststellen.

(2) Wirkt allgemeine sportliche Aktivität als Interventionsinhalt auf das Selbstkonzept?

Die *sportpsychologisch orientierte Gesundheitsforschung* kann zeigen, dass allgemeine Bewegungsprogramme als Interventionsinhalt bei sportlich Inaktiven und Personen mit niedrigem Selbstwert positiv auf das Selbstkonzept wirken. Aussagen über bereits sportlich aktive Personen können nicht getroffen werden (Fox, 2002; Gruber, 1986).

Die *sportpädagogisch orientierte (Schulsport-)Forschung* stützt diese Ergebnisse und trifft weiterhin die Aussage, dass eine Ausweitung der sportlichen Aktivität (hier: im Schulsport) bei Kindern nicht per se zu einer Steigerung des Selbstkonzepts führt (Seyda, 2010).

(3) Wirken gezielte selbstkonzeptfördernde Maßnahmen als Interventionsinhalte auf das Selbstkonzept?

Die *sportpädagogisch orientierte (Schulsport-)Forschung* kann in jüngerer Zeit Kurzzeitinterventionen in der Schule (Schmidt et al., 2010) und im außerschulischen Sport (Sygusch, 2008a; Knopp, 2008) vorweisen, die sich jedoch zum Teil noch in der Auswertung befinden (Conzelmann et al., i. V.), mit methodischen Schwierigkeiten belegt sind (Knopp, 2008; Greubel, 2007) oder nur über einen sehr kurzen Interventionszeitraum durchgeführt wurden (Sygusch, 2008a). An dieser Stelle soll die vorliegende Arbeit ansetzen und einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragestellung liefern.

2.2 Selbstwirksamkeit

Bandura (1986, S. 391) beschreibt Selbstwirksamkeitserwartungen als „people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances“. Selbstwirksamkeitserwartungen (kurz: Selbstwirksamkeit⁷) werden entsprechend als die subjektive Gewissheit definiert, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Eine positive Ausprägung der Selbstwirksamkeit ist für Personen bedeutsam, um überhaupt Anforderungen anzugehen und sich auf bestimmte Situationen einzulassen. Dabei sind aber nicht Anforderungen und Situationen gemeint, die durch einfache Routinen lösbar sind, sondern solche, deren Schwierigkeitsgrad die Investition von Anstrengung und Ausdauer für deren Bewältigung erfordert (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Selbstwirksame Personen zeigen daher eine höhere Motivation, ihre Kompetenzen und Fähigkeiten auch in schwierigen Situationen sowie gegen Widerstände ausdauernd einzusetzen. Fuchs und Schwarzer (1994, S. 141) betonen in ihrer gesundheitsorientierten Definition, die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen für die Bewältigung schwieriger Situationen: „Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) bezeichnet die Überzeugung einer Person, in der Lage zu sein, ein bestimmtes Verhalten mit Hilfe eigener Ressourcen organisieren und ausführen zu können, insbesondere in Situationen, die neue, unvorhersehbare oder streßreiche Elemente enthalten“. Somit sind positive Selbstwirksamkeitserwartungen relevant für die Bewältigung von Alltagsanforderungen, für das Lern- und Leistungsverhalten in verschiedenen Kontexten (z. B. Schule, Sport) sowie für die Stressbewältigung (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Entsprechend wird das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in verschiedensten Bereichen und Kontexten verwendet, z. B. Stressbewältigung und Gesundheitsverhalten (Fuchs, Göhner & Seelig, 2007; Fuchs, 1997; Gerber, Fuchs & Pühse, 2010), Lern- und Leistungsverhalten in der Schule (Röder, 2009; Schwarzer & Jerusalem, 2002), Bewegungslernen im Sport (Bund, 2001), Gesundheitssport (Pahmeier, 2006) und Schulsport (Biemann, 2003; Bund, Biemann & Sudermann, 2003).

Sozial-kognitive Lerntheorie

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung ist Teil der sozial-kognitiven Lerntheorie von Albert Bandura (1986). Sie weist – entgegen der behavioristischen Sichtweise – dem Menschen die Fähigkeit zu, aus eigener Kraft zu reagieren und sein Fühlen, Denken und Handeln in gewissem Umfang selbst zu kontrollieren. Die sozial-kognitive Lerntheorie ist *Erklärungstheorie*, da motivationale und volitionale Prozesse der Verhaltensaneignung und -aufrechterhaltung behandelt werden (Kapitel 2.2.1), begreift sich aber auch als *Interventions-*

⁷ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die Begriffe Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstwirksamkeit synonym verwendet.

theorie, da sie Prozeduren und Techniken der Verhaltensänderung thematisiert (Kapitel 2.2.2; vgl. Bandura, 1986, 2000).

Bandura geht in seiner Theorie von einem reziproken Determinismus zwischen Person, Umwelt und Verhalten aus (Bandura, 1979, 1986; Pintrich & Schunk, 2002), da das Verhalten einer Person nur aus diesem Interaktionsprozess heraus verständlich ist. Menschen können danach durch ihre Gedanken und Kognitionen ihr eigenes Verhalten kontrollieren, welches die Umwelt und auch die eigenen Kognitionen, Gefühle und physiologischen Zustände beeinflussen kann (Maddux, 1995). Für diese Verhaltenssteuerung sind folgende personale Faktoren relevant:

- Fähigkeit des Individuums zur symbolischen Encodierung (Abspeicherung im Gedächtnis)
- Fähigkeit zur Antizipation von Verhaltensfolgen (Konsequenzerwartungen)
- Fähigkeit aus der Beobachtung anderer Menschen zu lernen (Modelllernen)
- Vertrauen in die eigene Fähigkeit, ein bestimmtes Verhalten erfolgreich auszuführen (Selbstwirksamkeit)
- Fähigkeit zur Selbststeuerung der inneren Zustände und des Verhaltens (Selbstregulation)
- Fähigkeit zur Reflexion und Analyse der gemachten Erfahrungen (Bandura, 1986; Fuchs, 2003).

Zentral sind hierbei die Selbstwirksamkeitserwartungen (oder synonym: Kompetenzüberzeugungen) und die Konsequenzerwartungen (oder synonym: Ergebniserwartungen).

Selbstwirksamkeits- und Konsequenzerwartung

Während die Selbstwirksamkeitserwartung die subjektive Gewissheit einer Person eine bestimmte Handlung ausführen zu können, widerspiegelt („Ich bin mir sicher, dass ich den Trainingsplan durchhalten kann.“), ist die Konsequenzerwartung die Erwartung einer Person, dass eine Handlung auch tatsächlich zu einem bestimmten (erwünschten) Ergebnis führt („Wenn ich viel trainiere, gewinne ich den Wettkampf.“) (Bandura, 1986; Schwarzer, 2000).

Am Beispiel eines Sportlers, der für einen Wettkampf trainiert (= Verhalten), weil er diesen gewinnen möchte (= Ergebnis), umfasst die Selbstwirksamkeitserwartung die subjektive Gewissheit des Sportlers, in ausreichendem Maße für den Wettkampf trainieren zu können. Die Konsequenzerwartung beschreibt hingegen, mit welcher Wahrscheinlichkeit das Trainieren für den Wettkampf auch zum Gewinnen desselben führen wird (vgl. Abbildung 2).

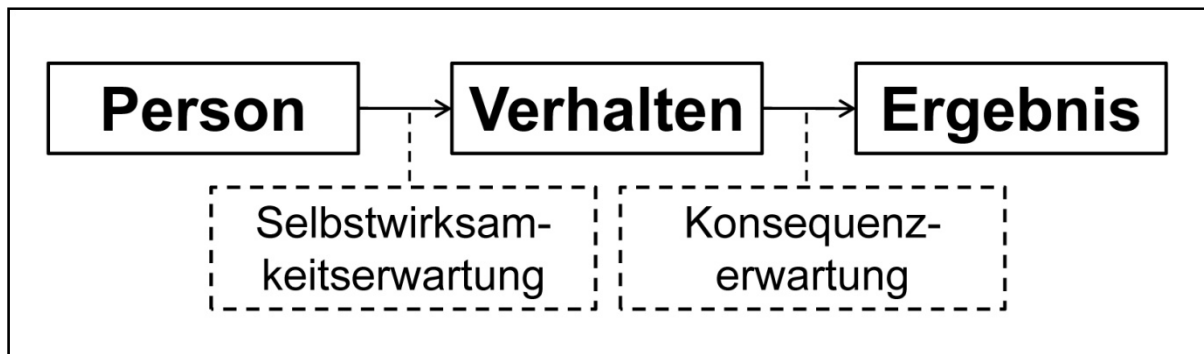


Abbildung 2: Unterscheidung von Selbstwirksamkeits- und Konsequenzerwartung (Bandura, 1977, S. 193)

Das Verhalten einer Person ist demnach abhängig von der Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung und der Konsequenzerwartung. Der Sportler kann beispielsweise davon überzeugt sein, dass er es schafft, das notwendige Trainingspensum durchzuhalten (hohe Selbstwirksamkeitserwartung im Hinblick darauf, die Handlung auszuführen). Wenn er jedoch nicht davon überzeugt ist, dass dies zum Gewinnen des Wettkampfs führen wird, da er erwartet, dass sein Können dennoch nicht ausreicht (niedrige Konsequenzerwartung im Hinblick darauf, dass die Handlung zum gewünschten Ergebnis führt), dann ist nicht davon auszugehen, dass der Sportler engagiert trainiert, obwohl er hohe Selbstwirksamkeitserwartungen diesbezüglich hat. Erst wenn seine Konsequenzerwartung ebenso hoch ausgeprägt ist und er davon überzeugt ist, dass das Trainieren auch zum Gewinnen des Wettkampfs führt, wird er das Training mit Zuversicht und Ausdauer angehen (Maddux, 1995; Röder, 2009; Bund, 2001).

Da die Selbstwirksamkeitserwartung den Konsequenzerwartungen kausal vorgeschaltet ist, stellt im Verständnis von Bandura (1997, S. 24) jedoch die Selbstwirksamkeitserwartung die wichtigere Determinante der Handlungsmotivation dar. Beispielsweise verfügen Personen zwar über die Konsequenzerwartung, dass Sport zu treiben gut für ihre Gesundheit ist, treiben aber keinen Sport, da sie der Meinung sind zu unsportlich zu sein (= niedrige Selbstwirksamkeitserwartung). Die Konsequenzerwartungen leisten demnach über die Selbstwirksamkeitserwartung hinaus meist nur geringen zusätzlichen Vorhersagewert für das Verhalten (Bandura, 1986; Maddux, 1995). Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung ist somit der zentrale Bestandteil der sozial-kognitiven Lerntheorie (Schwarzer, 1996) und wird daher im Folgenden differenziert beschrieben.

2.2.1 Struktur der Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit weist eine multidimensionale Struktur auf. Bandura (1979, 1997) unterscheidet drei Merkmalsausprägungen: *Niveau (level)*, *Stärke (strength)* und *Generalität (generality)*:

Niveau

Das *Niveau* der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit bezieht sich auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, für die Kompetenzvorstellungen existieren („Ich kann einen Rückwärtssalto.“; „Einen Schraubensalto kann ich nicht.“; vgl. Feltz, Landers & Raeder, 1979). So schränken manche Personen ihre Selbstwirksamkeit auf einfachere Aufgaben ein, während andere selbst vor schwierigen Aufgaben nicht zurückschrecken. Das *Niveau* der Selbstwirksamkeit kommt in der Beurteilung unterschiedlich schwieriger Handlungen als persönlich ausführbar oder nicht ausführbar zum Ausdruck und ist ausschlaggebend dafür, ob man sich nur die Lösung einfacher Aufgaben zutraut, da schwere Aufgaben eine Bedrohung darstellen, oder ob schwierige Aufgaben erst gar nicht in Angriff genommen werden (Bandura, 1979; Bund, 2001).

Stärke

Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden sich außerdem hinsichtlich ihrer *Stärke* und umfassen diesbezüglich das Vertrauen der Person in sich, bestimmte Aufgaben lösen zu können („Ich bin mir sicher [0] – sehr unsicher [100] einen Rückwärtssalto ausführen zu können.“; Feltz et al., 1979). Die *Stärke* drückt aus, wie sicher man ist, die Anforderung zu bewältigen und bestimmt damit deren Stabilität bei sich widersprechenden Erfahrungen. Personen mit starken Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich durch wiederholt negative Erfahrungen nicht im Glauben an ihre Fähigkeiten beirren, während Personen mit schwacher Selbstwirksamkeitserwartung dagegen sehr schnell aufgegeben, wenn Schwierigkeiten auftreten (Bund, 2001).

Im Sport lässt sich die Wirkung auf das nachfolgende Verhalten sehr gut beobachten, zum Beispiel beim Sportklettern: Ein Kletterer wählt eine Kletterroute, die vom Schwierigkeitsniveau über seinem Können liegt und zweifelt von vornherein an seinen Chancen die Route sturzfrei zu bewältigen. Gerät er früh in Schwierigkeiten, sinken seine Erwartungen und er beginnt zu resignieren. Ist der Kletterer bei einer leichteren Kletterroute von seinem Können überzeugt, erschüttert die gleiche Situation seine Zuversicht kaum die Route zu durchsteigen und er verstärkt seine Anstrengungen.

Generalität

Bei der Dimension der *Generalität* wird die Menge der unterschiedlichen Situationen charakterisiert, für welche die Selbstwirksamkeitserwartung gilt. Es geht also um den Gültigkeitsbereich der Selbstwirksamkeitserwartung. Menschen erleben sich bei verschiedensten Aktivitäten oder spezifischen Handlungen unterschiedlich kompetent. Aus der erfolgreichen Lösung einer ganz bestimmten Aufgabe kann man lernen, dass diese und ähnliche Situationen in Zukunft auch erfolgreich bewältigt werden können (Flammer, 1995).

Ein Gerätturner wird beispielsweise sicher sein, schnell ein neues Turnelement zu erlernen und dieses dann erfolgreich im Wettkampf zeigen zu können. Jedoch wird er aufgrund seiner Fertigkeiten im Turnen nur eine unsichere Prognose für sein mögliches Leistungsniveau im Handball abgeben können (Wilhelm & Büsch, 2006, S. 90).

Durch Erfahrungen von situations- und bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit wird das Bild der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung deutlich geprägt. Spezifische und generalisierte Erwartungen beeinflussen sich demnach gegenseitig. Jedoch ist die Kausalität kaum bestimmbar (vgl. Schwarzer, 1992; Bandura, 1997). Dieser Aspekt der Generalität von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird nachfolgend ausdifferenziert.

Allgemeine vs. spezifische Selbstwirksamkeit

Situationsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen („Ich bin sicher, dass ich eine Zigarette ablehnen kann, wenn andere mich zum Rauchen verführen wollen.“) „sind charakterisiert durch die Formulierung einer subjektiven Gewissheit, eine konkrete Handlung auch dann erfolgreich ausführen zu können, wenn bestimmte Barrieren auftreten“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39–40), während die *allgemeine* Selbstwirksamkeitserwartung („Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.“) alle Lebensbereiche umfasst und eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck bringt. Es ergibt sich daraus ein Generalitätskontinuum von situationsspezifischen, über bereichsspezifischen, zu allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen.

Nach Jerusalem (1990) können Selbstwirksamkeitserwartungen, ähnlich dem hierarchischen Modell des Selbstkonzepts (Shavelson et al., 1976), hierarchisch angeordnet werden. Sein Modell gliedert ausgehend von einer allgemeinen bzw. generalisierten Selbstwirksamkeit einzelne darunterliegende bereichs- und situationsspezifische Kompetenzerwartungen.

Die oberste Ebene besteht demnach aus einer generalisierten Selbstwirksamkeitserwartung, die als zeitstabil gilt und die mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen positiv (Optimismus, Selbstwertgefühl, internale Kontrolle) oder negativ (Depressivität, allgemeine Ängstlichkeit, Schüchternheit) in Verbindung steht (vgl. auch Schwarzer, 1994). Sie spiegelt eine stabile und umfassende Überzeugung eigener Wirksamkeit im kompetenten Umgang mit einer Vielzahl stressreicher Situationen wider (Maddux, 1995). Darunter liegend erfolgt eine Unterteilung nach globalen, inhaltlichen Klassen von Kompetenzerwartungen, z. B. die sportbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern, welche die Kompetenzerwartungen von Schülern im Umgang mit sportlichen Anforderungen thematisiert („Im Sportunterricht fällt es mir leicht, mit neuen und schwierigen Übungen zurechtzukommen.“; Jerusalem, 2005, S. 116) oder der motorischen Selbstwirksamkeitserwartung, welche sich auf das Sporttreiben und das Bewegungslernen bezieht („Das Erlernen neuer Bewegungen gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.“; Wilhelm & Büsch, 2006, S. 89)

Auf einer tieferen Stufe finden sich bereichsspezifische Kompetenzerwartungen beispielsweise für unterschiedliche Sportarten („Auch wenn in einem Wettkampf gute Turner dabei sind, lasse ich mich nicht einschüchtern oder entmutigen.“). Die unterste Ebene der Hierarchie beinhalten schließlich verhaltens- oder situationsspezifische Erwartungen, wie das Beherrschen eines Turnelements („Ich kann die Kippe turnen, auch wenn ich einen schlechten Tag habe.“).

Diese spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen stehen untereinander in einer engen Beziehung und werden bei Generalisierungs- und Transferprozessen mit neuen Bereichen verknüpft. Hierbei unterscheidet Satow (1999a) drei Prozesse:

1. **Generalisierung:** Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen werden untereinander verknüpft, so dass eine allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung gebildet wird.

Beispiel: Ein Sportler bildet Selbstwirksamkeitserwartungen im Erlernen neuer Bewegungsfertigkeiten, in der Kraftfähigkeit, der Schnelligkeit und der Beweglichkeit usw. aus. Die Verknüpfung dieser Selbstwirksamkeitserwartungen führt bei ihm zu der allgemeineren Überzeugung, unterschiedliche Sportarten lernen zu können.

2. **Ausdifferenzierung oder Transfer:** Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wird mit neuen Bereichen verknüpft werden.

Beispiel: Ein Sportler sieht sich generell in der Lage, mit fremden Leuten freundschaftlich und fair umgehen zu können. Er baut daher auch hinsichtlich neuer Sportmannschaften die Selbstwirksamkeitserwartung auf, in diesem Bereich schnell Freundschaften schließen zu können.

3. **Horizontaler Transfer:** Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen werden auf einen neuen Bereich übertragen.

Beispiel: Ein Sportler hat das Tennisspiel erlernt. Er kann die damit verbundene Selbstwirksamkeitserwartung nun auf ähnliche Aufgaben im Spiel Badminton beziehen.

Als günstig für die Generalisierung von Selbstwirksamkeitserwartungen beschreibt Bandura (1997), wenn Ähnlichkeiten zwischen unterschiedlichen Anforderungssituationen von den Menschen wahrgenommen werden (*Cognitive Structuring of Similarities*) und wenn Selbstwirksamkeitserwartungen in unterschiedlichen Bereichen gleichzeitig entwickelt werden (*Temporal Codevelopment*) (ausführlich Satow, 1999).

Menschen generalisieren demnach im Laufe ihrer individuellen Lerngeschichte problemspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen in zunehmend allgemeinere Erwartungskonzepte. So werden zum Beispiel die zahlreichen sportspezifischen Kompetenzerwartungen allmählich zu einer abstrakteren Kompetenzerwartung für den Sport allgemein generalisiert

(Bund, 2001). Sind Menschen mit Situationen konfrontiert, so werden generelle Kompetenzerwartungen auf die spezifischen Kompetenzeinschätzungen übertragen. Weisen dagegen bestimmte Situationen Gemeinsamkeiten auf (z. B. Rad fahren, Laufen, Langlauf), können sich die Einschätzungen eigener Wirksamkeit in einem spezifischen Bereich ausweiten und zu einer allgemeinen Kompetenzerwartung generalisieren („Ich kann Ausdauersportarten.“) (Satow, 2002). „Eine Person, die in vielen spezifischen Situationen sehr erfolgreich ist, könnte generell zuversichtlich sein, was in Form einer allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung konzeptualisierbar wäre“ (Wilhelm & Büsch, 2006, S. 90–91).

Diese Generalisierungs- und Transferprozesse von Kompetenzüberzeugungen sind bislang – nicht nur in der sportwissenschaftlichen Forschung – kaum beachtet worden. Die oben dargestellten Konstrukte zu diesem Problem gehen zwar davon aus, „dass vielfach problem- oder situationsunspezifische Kompetenzerwartungen angenommen werden; unter welchen Bedingungen solche Generalisierungen von Menschen vorgenommen werden und welche Aufgaben sie umfassen, ist jedoch weitgehend ungeklärt“ (Bund, 2001, S. 37).

Jerusalem und Schwarzer (1986; Schwarzer, 1997) gehen weiterhin davon aus, dass sich verschiedene spezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu einer stabilen Persönlichkeitsdimension zusammenfassen lassen und konzipieren die Selbstwirksamkeit als stabiles Persönlichkeitsmerkmal („In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.“). Dagegen beziehen sich die Selbstwirksamkeitserwartungen im Sinne Banduras (1979, 1997) immer auf konkrete Verhaltensabläufe oder Leistungen, die unter bestimmten situativen Bedingungen gezeigt werden, um eine möglichst präzise Prognose der Handlungskontrolle und der Situationsbewältigung zu ermöglichen⁸. Bandura (1997) bemängelt, dass die allgemeine Selbstwirksamkeit kaum zur Erklärung der Motivation oder der Leistung beiträgt. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen entsprechen demnach nicht den theoretischen Vorstellungen Banduras (1997) der reziproken Interaktion von Person, Situation und Verhalten.

⁸ Bei der Messung von Selbstwirksamkeitserwartung gibt Bandura (1997) zu bedenken, dass es fraglich sei, was genau bei allgemeinen Selbstwirksamkeitsskalen erhoben wird, da es den Menschen selbst überlassen bleibt welche Situationen sie für ihre Kompetenzeinschätzungen berücksichtigen und welche nicht. Die tatsächliche Generalität ihrer Beurteilungen kann daher beträchtlich variieren (ausführlich Bund, 2001, S. 37–39). Das Messen (hoch-) spezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen ist nach Bandura demnach von größerem Nutzen und erhöht die Vorhersagekraft (z. B. die optimistische Selbstüberzeugung, ein bestimmtes Turnelement zu können). So erwies sich beispielsweise im Vergleich zur allgemeinen Selbstwirksamkeit die spezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung als der bessere Prädiktor für die motorische Lernleistung (Bund, 2001). Fraglich bleibt aber, inwieweit die Person von dieser hochspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen auch bei der Bewältigung allgemeiner Lebensaufgaben profitieren kann. Daher ist bei der Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein mittleres Niveau von Spezifität und Generalität anzustreben und eine breitere Klasse von Anforderungen anzusprechen (Satow & Schwarzer, 2003). Letztlich hängt die Generalität bei der Erfassung der Selbstwirksamkeit davon ab, welches Verhalten vorhergesagt werden soll und inwieweit man Vorhersagen für andere Situationen treffen möchte (Röder, 2009).

2.2.2 Entwicklung und Förderung der Selbstwirksamkeit

Im Folgenden wird zunächst auf die (Mediations-)Prozesse zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Verhalten von Personen eingegangen (Kapitel 2.2.2.1). Anschließend werden die Quellen der Selbstwirksamkeit und die daraus resultierenden pädagogischen Maßnahmen zur Förderung der Selbstwirksamkeit dargestellt (Kapitel 2.2.2.2).

2.2.2.1 Prozesse der Selbstwirksamkeit

„Once formed, efficacy beliefs contribute to the quality of human functioning in diverse ways. They do so by enlisting cognitive, motivational, affective, and decisional processes through which accomplishment are realised.“ (Bandura, 1997, S. 115)

Nach Bandura (1997, S. 116) sind es selektive, emotionale, kognitive und motivationale Prozesse, „through which efficacy beliefs produce their effects“ und die den Einfluss der Selbstwirksamkeit auf das menschliche Verhalten und Erleben vermitteln (Abbildung 3).

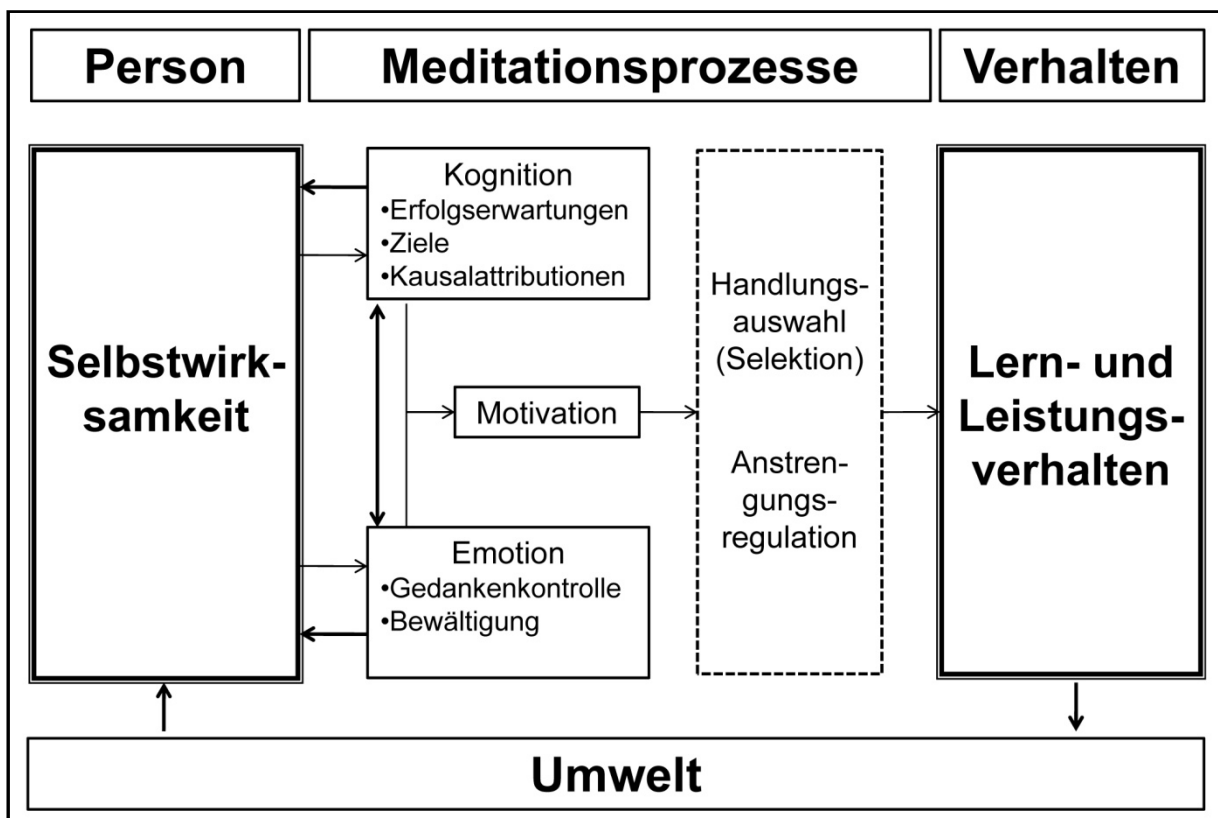


Abbildung 3: Einflussnahme der Selbstwirksamkeit auf das Verhalten durch kognitive, emotionale und motivationale Mediationsprozesse (Bund, 2001, S. 53)

Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen die Auswahl von Situationen, in die Menschen sich hineinbegeben, bestimmen das Ausmaß der Anstrengung und die Ausdauer (Persistenz) mit der man eine schwierige Aufgabe zu lösen versucht (Bund, 2001).

Die daraus resultierenden Erfahrungen tragen rückwirkend auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen bei. Diese vier (Mediations-)Prozesse und deren Auswirkungen auf das Verhalten werden folgend näher dargestellt (Abbildung 3).

Selektionsprozesse

Bandura (1993, S. 135) diskutiert, wie sich selbstwirksame Personen durch Selektionsprozesse bzw. „Auswahl-Prozesse“ unterstützende Umwelten aufbauen und mitgestalten können, das heißt Personen wählen Umwelten und Aktivitäten aus, in denen sie agieren wollen. Dabei fühlen sie sich von Aktivitäten und Situationen angezogen, die sie als herausfordernd und nicht überfordernd wahrnehmen. Dies ist dann der Fall wenn sie der Meinung sind, über die dafür notwendigen Kompetenzen zu verfügen, wenn sie also eine positiv ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung besitzen. Sind jedoch Personen davon überzeugt, dass die wahrgenommenen Anforderungen mit den vermeintlich verfügbaren Fähigkeiten nicht zu bewältigen sind, so werden umgekehrt (wenn möglich) solche Umgebungen gemieden (Fuchs, 1997).

„Wenn Problemsituationen aufgrund defizitärer Selbstwirksamkeitserwartungen gemieden werden oder ihre Bewältigung schnell aufgegeben wird, können Fähigkeiten in den betroffenen Teilbereichen schließlich verkümmern, wodurch die schwachen Wirksamkeitsüberzeugungen im Sinne einer ‚self-fulfilling prophecy‘ bestätigt werden“ (Bund, 2001, S. 48). Beispielsweise neigen nach Sartory (1997) sozial ängstliche Menschen, die ihre persönliche Attraktivität oder soziale Umgangfertigkeiten als schlecht einschätzen, soziale Situationen zu vermeiden, da sie negative Bewertungen ihrer Person durch andere befürchten. Dadurch fehlen praktische Übungsmöglichkeiten im sozialen Umfeld, was längerfristig dazu führt, dass die sozialen Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten stagnieren oder sich negativ entwickeln können. Dagegen könnten mit der Ausführung der vertrauten Aktivitäten (positive) Erlebnisse einhergehen und zu einer Stabilisierung der Selbstwirksamkeit auf hohem Niveau führen, welche wiederum in der Zukunft bevorzugt aufgesucht werden (Bund, 2001). Die Selbstwirksamkeitserwartungen führen somit „zur Kultivierung bestimmter Kompetenzen, Interessen und sozialer Netzwerke, die den weiteren Lebensweg mitbestimmen“ (Fuchs, 1997, S. 88).

Emotionale Prozesse

Die Selbstwirksamkeitserwartungen regulieren *emotionale Prozesse* und bestimmen die Art und Weise des Verhaltens – also ob Ereignisse kognitiv repräsentiert und in Erinnerung gerufen werden oder ob diese beunruhigende Gefühle hervorrufen. Dabei unterscheidet Bandura (1994) zwei hauptsächliche Funktionsweisen, die er *Bewältigungswirksamkeit* (*coping efficacy*) und *Gedankenkontrollwirksamkeit* (*thought control efficacy*) nennt.

Bewältigungswirksamkeit bezieht sich auf die Überzeugung einer Person, „stressreiche Ereignisse mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen kontrollieren zu können [und] spielt insbesondere bei der Angstentstehung eine zentrale Rolle“ (Fuchs, 1997, S. 88), die als eine Folge kognitiver Einschätzungsprozesse auftreten. Selbstwirksamkeitserwartungen sind demnach eine kritische Variable für das Erleben stressbedingter Emotionen. Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit fühlen sich angesichts schwieriger Anforderungen stärker bedroht als herausgefordert und sehen gleichzeitig weniger Möglichkeiten zur Bewältigung der Anforderungen (Bund, 2001, S. 48). Es kommt daher vermehrt zu negativem Stresserleben, denn selbstwertbedrohlich wahrgenommene Ereignissen sind in der Regel mit Gefühlen der Angst und starker physiologischer Erregung verbunden (Bozoian, Rejeski & McAuley, 1994). „Angst entsteht als Ergebnis von Bewertungsprozessen immer dann, wenn die Kompetenzerwartung reduziert ist“ (Schack, 1997, S. 68). Personen mit hoher Selbstwirksamkeit interpretieren dagegen Anforderungen eher als Herausforderung (Jerusalem, 1990). Die *Gedankenkontrollwirksamkeit* ist vor allem für das Auftreten depressiver Störungen von Bedeutung (Bandura, 1997). Sie bezeichnet „die wahrgenommene eigene Fähigkeit, das ständige Nachdenken und Grübeln über bestimmte Dinge nach einer gewissen Zeit auch beenden zu können“ (Fuchs, 1997, S. 88).

Kognitive Prozesse

Selbstwirksamkeitsrelevante Informationen (im Sinne der Quellen für Selbstwirksamkeitserwartungen; vgl. Kapitel 2.2.2.2) beeinflussen die subjektive Einschätzung der Kompetenz nicht direkt und müssen erst durch *kognitive Prozesse* vermittelt werden (Jerusalem, 1990). Hierbei lassen sich Effekte der persönlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf Erfolgserwartungen, persönliche Zielsetzung und Kausalattributionen nachweisen (Bund, 2001, S. 48). Menschen bereiten Handlungen durch Erwartungskognitionen vor (= Erfolgserwartungen) und antizipieren, je nachdem für wie kompetent sie sich halten, optimistische oder pessimistische Szenarien. Während Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit ihre eigenen Fähigkeiten eher unterschätzen und eine pessimistische Einstellung gegenüber der eigenen Leistung besitzen, sehen Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit Probleme eher als Herausforderung und weniger als Bedrohung und verfügen über eine optimistischere Einstellung. Demnach antizipieren Personen mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen eher Misserfolgsszenarien, Personen mit hoher Selbstwirksamkeit dagegen eher Erfolgsszenarien. Letztere neigen deshalb stärker zur Exploration von Neuartigem als wenig selbstwirksame Personen (Bandura, 1992; Bund, 2001, S. 48).

Weiterhin lässt sich ein Effekt der Selbstwirksamkeitskognitionen auf persönliche Zielsetzungen nachweisen: Umso höher die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer Person sind, desto anspruchsvollere Ziele werden verfolgt und desto stärker ist die Zielbindung (Schwarzer, 1996; Fuchs, 1997). Hierbei spielen weiterhin die qualitativen Dimensionen der Zielset-

zung – eher aufgabenbezogen (*task orientation*) oder eher ichbezogen (*ego orientation*) – eine Rolle (Bund, 2001, S. 48).

Darüber hinaus wird die Kausalattribution von Leistungsergebnissen durch die Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst. Hierbei führen Personen Handlungsergebnisse und Folgen eigenen Wirkens auf internale (eigene, kontrollierbare) oder externale (äußere) Ursachen zurück. Personen mit hoher Selbstwirksamkeit versuchen Erfolge auf eigene Fähigkeiten zurückzuführen und zweifeln bei Misserfolgen nicht gleich an ihrer Kompetenz. Sie attribuieren Misserfolge eher auf unzureichende Anstrengung oder ungünstige äußere Bedingungen. Dagegen schreiben Personen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung erfolgreiches Verhalten eher äußeren Einflüssen zu und Misserfolge mangelnder Begabung und attribuieren ihr Scheitern eher auf unzureichende eigene Fähigkeit und mangelndes Talent (Fuchs, 1997). Selbstwirksame Personen nehmen also eher selbstwertdienlichere Attributionen vor (Schunk & Pajares, 2002). Zwischen der Kausalattribution von Leistungen und der Entwicklung der Selbstwirksamkeit wird eine wechselseitige Einflussnahme angenommen (Bandura, 1997, S. 123). Nach Bandura (1986, S. 395) hängt die Selbstwirksamkeitserwartung mit einem „asymmetrischen Attributionsmuster“ zusammen. Für die Aufrechterhaltung eines bestimmten Verhaltens ist es bedeutsam zu erkennen, welche ursächlichen Bedingungen man selbst beeinflussen kann. Können diese selbst kontrolliert werden (= internale Faktoren), so ist man leichter von der persönlichen Wirksamkeit überzeugt.

Motivationale Prozesse

„Selbstwirksamkeit wird als kognitiver Mediator zwischen Motivation und Verhalten in Bezug auf das Erreichen eines bestimmten Zieles verstanden“ (Beilock & Feltz, 2007, S. 156) und stellt eine Schlüsselrolle für die zukünftige und aktuelle Handlungsmotivation und Selbstregulation dar (Schwarzer, 1996; Fuchs, 1997, S. 88). Nach Bandura (1993, S. 31) beeinflussen die Selbstwirksamkeitserwartung in motivationaler und volitionaler Hinsicht die *Ziele*, die man sich vornimmt, die *Anstrengung*, die man für deren Erreichung aufwendet und die *Ausdauer*, mit der man die Ziele verfolgt (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Biemann, 2006a). Die Einflüsse der Selbstwirksamkeit auf die Selbstregulation sind dabei weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten der Person. Beispielsweise bearbeiten Schüler mit höherer Selbstwirksamkeitserwartung unabhängig von ihren Fähigkeiten mehr Aufgaben als Schüler mit niedriger Selbstwirksamkeit. „Selbstwirksamkeitserwartungen liefern also einen eigenständigen Beitrag zu Leistungsergebnissen und sind nicht einfach Ausdruck der intellektuellen Fähigkeit“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 38).

Weiterhin leisten Selbstwirksamkeitserwartungen einen entscheidenden Beitrag bei der Handlungsausführung und bei der Aufrechterhaltung einer Handlung gegenüber Widerständen. Sie bestimmen das Ausmaß von Anstrengung bei der Umsetzung der Intention

(Schwarzer, 1996). Selbstwirksame Personen investieren demnach mehr Anstrengung, halten angesichts von Hindernissen oder Rückschlägen an ihren Zielen fest und werden durch auftretende Schwierigkeiten eher angespornt. Dadurch, dass sie sich nicht so schnell von ihrem Ziel abbringen lassen, erreichen sie ihre Ziele häufiger und können so eine positive Selbstwirksamkeit aufbauen. Auf diese Weise können sich Erfolgserlebnisse und Selbstwirksamkeitserwartungen gegenseitig verstärken und stabilisieren (Röder, 2009).

Die Selbstwirksamkeit einer Person moderiert die Bedeutung ihrer Konsequenzerwartungen (= antizipierte Folgen eines bestimmten Verhaltens, vgl. Kapitel 2.2). So werden beispielsweise attraktive und motivierende Handlungsergebnisse (z. B. Schlanksein) nicht weiterverfolgt, da diese Personen der Meinung sind, nicht über die dafür notwendigen Fähigkeiten zu verfügen (z. B. „Ich kann mich nicht zu Sport antreiben.“). Der motivationale Effekt solcher Konsequenzerwartungen kommt demnach nur dann zum Tragen, wenn die Person gleichzeitig über die Selbstwirksamkeitserwartung verfügt, das Verhalten in der für die Zielerreichung notwendigen Weise auszuführen. Besteht diese Kompetenzerwartung nicht im ausreichenden Maß, werden die erforderlichen Aktivitäten erst gar nicht begonnen (Fuchs, 1997). Der motivationale Effekt der Konsequenzerwartungen ist also zumindest teilweise auf die Wirkungen der Selbstwirksamkeit zurückzuführen (Bund, 2001).

Die Selbstwirksamkeit wirkt aber auch indirekt über die begleitenden kognitiven und emotionalen Prozesse (siehe oben) auf die motivationalen und volitionalen Prozesse der Verhaltenssteuerung. Die *Erwartungs- und Zielkognitionen* selbstwirksamer Personen erleichtern die Inangriffnahme anspruchsvoller Aufgaben und beeinflussen dadurch die Bildung von Handlungsintentionen positiv (Selektionsmotivation). Während der Ausführung der intendierten Handlung steuern diese Kognitionen die Intensität und Persistenz des Leistungsverhaltens (Realisationsmotivation) (Bund, 2001).

Weiterhin beeinflussen Emotionen oder Stimmungen die Motivationslage von Personen. Bei negativen Stimmungen, wie sie mit geringer Selbstwirksamkeit einhergehen, werden vorrangig selbstbezogene Ziele und Handlungen ausgewählt, die der Emotionsbewältigung dienen. Dagegen sind die Handlungen in positiver Stimmung stärker intrinsisch motiviert (Abele, 1995).

Zusammenfassung der (Mediations-)Prozesse

Nachfolgend wird überblicksartig der Einfluss der Selbstwirksamkeit auf das Lern- und Leistungsverhalten einer Person nach den selektiven, kognitiven, emotionalen und motivationalen Mediationsprozessen nochmals verdeutlicht:

Selbstwirksame Personen...

Kognition	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über eine optimistischere Einstellung Probleme zu bewältigen und antizipieren eher Erfolgsszenarien (Erfolgserwartung). • verfolgen anspruchsvollere Ziele und verfügen über eine hohe Zielbindung (persönliche Zielsetzungen). • versuchen Erfolge auf eigene Fähigkeiten zurückzuführen, zweifeln bei Misserfolgen nicht gleich an ihrer Kompetenz und attribuieren Misserfolge eher auf unzureichende Anstrengung oder ungünstige äußere Bedingungen (Kausalattribution).
Emotion	<ul style="list-style-type: none"> • fühlen sich angesichts schwieriger Anforderungen stärker herausgefordert als bedroht, da sie vielfältige Möglichkeiten zur Bewältigung der Anforderungen sehen (Bewältigung). • verfügen über die Fähigkeit, das Nachdenken und Grübeln über bestimmte belastende Dinge nach einer gewissen Zeit zu beenden (Gedankenkontrolle). • empfinden dadurch weniger negativen Stress, was das Auftreten von negativer physiologischer Erregung (z. B. Angst) reduziert.
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • investieren mehr Anstrengung bei der Bewältigung von Problemen, halten angesichts von Rückschlägen an ihren Zielen fest und werden durch auftretende Schwierigkeiten eher angespornt. • lassen sich nicht so schnell von ihrem Ziel abbringen und erreichen daher ihre Ziele häufiger.
Selektion	<ul style="list-style-type: none"> • fühlen sich von Aktivitäten und Situationen angezogen, die sie mit ihren verfügbaren Fähigkeiten bewältigen können und neigen deshalb zur Exploration von Neuartigem (Handlungsauswahl). • bemühen sich stärker die neue Situation zu bewältigen (Anstrengungssituation).

2.2.2.2 Quellen der Selbstwirksamkeit

Für den Erwerb von Kompetenzerwartungen gibt es nach Bandura (1994, 1997) vier wesentliche Quellen, die nach der Stärke ihres Einflusses in eine Rangfolge gebracht werden können: (1) Erfolgserfahrungen (*mastery experience*); (2) stellvertretende Erfahrungen (*vicarious experience*); (3) verbale Überzeugungen (*social persuasions*) und (4) physiologischer und emotionaler Zustand (*physiological and emotional states*). Folgend werden die theoretisch abgeleiteten Quellen näher dargestellt.

Erfolgserfahrungen

Die stärkste Quelle zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen sind eigene wohldosierte Erfolgserfahrungen (so genannte *Mastery-Erfahrungen*), die der Lernende seiner eigenen Anstrengung und Fähigkeit zuschreiben kann (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Während sich Erfolgserfahrungen günstig auf die Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken, schwächen Misserfolgserfahrungen sie. Erfolgserfahrungen haben jedoch erst dann einen selbstwirksamkeitsförderlichen Effekt, wenn der Erfolg zum einen wahrgenommen und zum anderen internal, das heißt auf Anstrengung oder Fähigkeit attribuiert wird (Satow, 1999b; Schunk, 1995). Nach Satow (1999b, 2002) sind die Wahrnehmung von Erfolgen und deren günstige Attribution unter anderem abhängig von der subjektiv erlebten Lernumwelt (*Mastery-Klima*; vgl. Satow, 1999), der im Kontext Schule eine *supportive Schüler-Schüler-Beziehung* und *individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehungen* zu Grunde liegen. Dafür spricht die Überlegung, dass eine günstige Lernumwelt die Grundlage für Erfolgserlebnisse bildet und das Kontrollierbarkeitserleben fördert. Eine restriktive Lernumwelt, in der die eigenen Handlungsmöglichkeiten stark beschnitten sind, verringert dagegen das Gefühl, selbst Kontrolle ausüben zu können. Die Lernenden schätzen dabei ihre Kompetenzen niedriger ein, da sie diese Unkontrollierbarkeit vielfach nicht auf äußere Einschränkungen zurückführen, sondern auf einen Mangel an eigenen Kompetenzen. Förderlich für das Erleben von Kontrollierbarkeit ist es dagegen, wenn Lernende gegenseitige Hilfsbereitschaft und gegenseitige soziale Verantwortungsübernahme subjektiv wahrnehmen. Lernende (z. B. Schüler) werden sich nur dann Anforderungen stellen und sich aktiv bemühen, diese zu meistern, wenn sie Rückhalt in der Lernumwelt (z. B. Klasse) wahrnehmen. Ein solcher Rückhalt in der Lernumwelt (*supportive Schüler-Schüler-Beziehung*) hat positive soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen zum Kern, ist „durch gegenseitige Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und soziale Verantwortung gekennzeichnet“ (Satow, 1999a, S. 81) und ermöglicht es, dass sich Lernende ohne Angst verlacht zu werden an neue Aufgaben herantrauen (Satow, 2002).

Die Einschätzung der Handlungen ist dann in hohem Maße abhängig von den Bewertungsmaßstäben des sozialen Umfeldes, wie sie vor allem vom Lehrenden (z. B. Lehrer) geprägt werden. Es ist daher zu erwarten, dass insbesondere eine individualisierte Beziehung zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen fördern (*individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehungen*). Dies umfasst, dass sich der Lehrende den Lernenden individuell zuwendet, Lernfortschritte und Erfolge individuell bewertet und den Lernenden individuelle Hilfestellungen anbietet (Rheinberg & Krug, 1999).

Stellvertretende Erfahrungen

Die zweite wichtige Quelle für Selbstwirksamkeitserwartungen sind stellvertretende Erfahrungen. Da es oft nicht genügend Gelegenheiten gibt, Erfolgserfahrungen selbst zu machen,

sollten erfolgreiche Verhaltensmodelle bereitgestellt werden, die zur Nachahmung motivieren. Diese Modelle sind besonders wirksam, wenn sie hinsichtlich zentraler Attribute (z. B. Alter, Geschlecht) Ähnlichkeiten mit dem Lernenden aufweisen. Beobachtet beispielsweise ein Sportler, wie ein Mitsportler in seiner Trainingsgruppe, den er hinsichtlich seines sportlichen Könnens als vergleichbar einschätzt, eine anspruchsvolle Übung löst, so wirkt sich das förderlich auf seine eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Hinblick auf die erfolgreiche Bearbeitung dieser Übung aus. Im Hinblick auf die Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartungen sind jedoch stellvertretende Erfahrungen weniger wirksam als eigene Erfolgserfahrungen.

Verbale Überzeugung

Die dritte Methode zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen ist die verbale Überredung („Du kannst es!“), indem man jemanden dazu bewegt Vertrauen in seine vorhandene Kompetenz zu haben. Dies kann die Selbstwirksamkeitserwartung dann steigern, wenn die Person, die eine solche Überredung vornimmt, Autorität ausstrahlt und als glaubwürdig eingeschätzt wird, z. B. wenn ein Trainer seinem Sportler vermittelt, dass er ihm zutraut, die Übung zu turnen. „Optimal wäre es, wenn ein kompetenter Mensch einen weniger kompetenten im Sinne von ‚Coaching‘ individuell durch Entwicklungskrisen hindurchsteuern könnte“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44). Die konkreten Rückmeldungen des Lehrenden über die von ihm wahrgenommenen Ursachen für Leistungen (= *Attributionen*) des Lernenden, sind dabei eine wichtige Form der Überredung. Die auf diese Weise aufgebauten Erwartungen können jedoch durch Misserfolge schnell wieder abgebaut werden.

Physiologischer und emotionaler Zustand

Die vierte und nach Bandura (1997) schwächste Informationsquelle zur Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartung ist die gefühlsmäßige Erregung bzw. physiologische Reaktion. Ein Erregungszustand, wie etwa das Herzklopfen vor einer Prüfung, kann die Beurteilung der Selbstwirksamkeit mitbestimmen, indem eine hohe Erregung als Hinweis auf die eigene unzureichende Kompetenz interpretiert wird und eine erfolgreiche Problembewältigung weniger erwartet wird als bei niedriger Erregung. Andererseits beeinflussen vorhandene Selbstwirksamkeitserwartungen die Art, wie ein Erregungszustand in anspruchsvollen Situationen interpretiert wird. So kann ein Lernender mit hoher Selbstwirksamkeit die körperliche Erregung auch als einen positiven Erregungszustand interpretieren und motiviert sein, die Aufgabe als Herausforderung anzugehen (vgl. Schack, 1997; Röder, 2009).

2.2.2.3 Pädagogische Maßnahmen zur Förderung der Selbstwirksamkeit

Ausgehend von den in Kapitel 2.2.2.2 dargestellten Quellen der Selbstwirksamkeit werden folgend pädagogische Maßnahmen aufgezeigt, welche die Quellen positiv beeinflussen und dadurch zu einer Förderung der Selbstwirksamkeit beitragen können.

Setzen von Nahzielen

Erfolgs Erfahrungen können durch das Setzen von Nahzielen vermittelt werden. Dieses Festlegen von Nahzielen stellt eine wirksame Strategie für die Förderung der Selbstwirksamkeit dar, da das Erreichen von Nahzielen Hinweise zum Können beinhaltet sowie zur Entstehung, zum kontinuierlichen Wachstum und zur Stabilisierung von Überzeugungen eigener Selbstwirksamkeit beiträgt. „Nahziele liefern direkte Anreize im Hinblick auf erstrebenswerte, aber überschaubare Ziele und durch persönlichen Einsatz erreichbare Erfolgserlebnisse“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 45). Deswegen ist es wichtig, dass Lehrende ihren Lernenden regelmäßig Rückmeldungen geben und spezifische Nahziele gesetzt werden, die konkrete Rückmeldungen erleichtern und Fortschritte einfach und schnell erkennen lassen. Dadurch vermindert sich auch das Risiko aufzugeben und demoralisiert zu werden, wenn das Endziel mit einem anfänglich zu hohen Anspruchsniveau nicht gleich erfüllt werden kann. Nahziele sollte sich der Lernende (gegebenenfalls unterstützt durch Empfehlungen des Lehrenden) selbst setzen, da er sich ihnen stärker verpflichtet fühlt als fremd gesetzten Zielen. Diese höhere Selbstverpflichtung (= *Commitment*) unterstützt die Selbst- und Handlungsregulation, trägt zur Entwicklung der intrinsischen Motivation bei und stärkt dadurch die Selbstwirksamkeitsentwicklung (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Beispielsweise sollten sich Ausdauerläufer, die ihre Laufzeit verbessern wollen, kein Ziel wie „Ich will die 3000 Meter unter neun Minuten laufen“ setzen, da die Zeit kein Verhalten ist, sondern ein messbarer Erfolgsindikator. Vielmehr sollten die Personen eine Verhaltenszielhierarchie aufstellen, indem sie konkret beschreiben, was und wie viel sie an welchen Tagen trainieren wollen und operationalisieren dies in „gelaufene Kilometer“ oder als Trainingseinheiten. Hierbei ist es wichtig die richtige Dosierung zu finden und für jedes Nahziel die passende Selbstwirksamkeitserwartung zu formulieren (vgl. auch Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Positive Lernumwelt

Durch *individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehungen* „sollte sich das Vertrauen der Schüler [= Lernenden] in die eigenen Kompetenzen günstiger entwickeln als in Beziehungen, die durch übermäßige Härte, abwertende und vergleichende Beurteilungen und Asymmetrie in der Kommunikation gekennzeichnet ist“ (Satow & Schwarzer, 2003, S. 171). Hierfür sollte sich der Lehrende den Lernenden individuell zuwenden, Lernfortschritte und Erfolge individuell bewerten und den Lernenden individuelle Hilfestellungen anbieten (Rheinberg & Krug, 1999). *Supportive Schüler-Schüler-Beziehungen* wirken förderlich auf das Kontrollierbarkeitserleben und die Selbstwirksamkeit der Lernenden und sind durch gegenseitige Hilfsbereitschaft und gegenseitige soziale Verantwortungsübernahme unter den Lernenden gekennzeichnet. Diese Beziehungen können induktiv orientierte Lehrverfahren vermutlich eher gewährleisten als deduktive Unterrichtsmethoden, da sie im stärkeren Maße individuelles

und selbstgesteuertes Lernen unterstützen und vermehrt Möglichkeiten zum Modelllernen und für Erfolgserfahrungen bieten (Bund, 2001; Satow & Schwarzer, 2003).

Stellvertretende Erfahrungen

Als Modellpersonen für das Modelllernen sind am besten „sich selbst enthüllende Bewältigungsmodelle“ geeignet (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 43), „die mit einem Problem zu kämpfen haben und dabei deutlich kommunizieren, wie sie damit umgehen und wie sie die einzelnen Schwierigkeitselemente durch Selbstregulation überwinden“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 43). Hierfür werden beispielsweise in der schulischen Gesundheitserziehung ältere Schüler als *Peer Educators* eingesetzt, die sich besser in die Problemlagen der Jüngeren hineinversetzen können und eine größere Glaubwürdigkeit bei der Abwägung von Problemlagen mit Lösungsvorschlägen vermitteln können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Im Kontext Sport wäre dieses Vorgehen denkbar, indem ein leistungsstärkerer Sportler einen Leistungsschwächeren beim Erlernen bzw. Perfektionieren einer Übung unterstützt bzw. coacht. Dabei sind kooperative Lernbedingungen von Vorteil, in denen die Lernenden beispielsweise Lösungsstrategien gemeinsam diskutieren und ausprobieren (vgl. Schack, 1997).

Positive Rückmeldungen

Bei Rückmeldungen an die Lernenden sollten die Lehrenden die Ursachenzuweisung (= *Attribution*) bei Erfolgen auf internale Ursachen wie Fähigkeit, bei Misserfolgen hingegen auf mangelnde Anstrengung zurückführen, damit diese förderlich auf Motivation und Selbstwirksamkeit wirken (Röder, 2009; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Rückmeldungen zu Fähigkeiten („Die Kippe hast du gut geturnt.“) haben nur dann einen selbstwirksamkeitssteigernden Effekt, wenn das Leistungsziel aus Sicht des Lernenden tatsächlich ohne große Anstrengung erreicht werden konnte. Rückmeldungen zur Anstrengung („Wenn du dich weiter so anstrengst, schaffst du bald die Kippe.“) wirken langfristig eher selbstwirksamkeitsschwächend, da es die Entwicklung von Kompetenz negiert (Bund, 2001, S. 110). Diese Rückmeldungen müssen jedoch realistisch bleiben und bei Aufgaben erfolgen, die für den Lernenden zwar schwierig, aber bewältigbar sind.

Emotionskontrolle

Zur Regulierung von gefühlsmäßigen Erregungen ist es wichtig, Fähigkeiten und Methoden zu erwerben (z. B. Psychoregulation), um schwierige Situationen kognitiv kontrollieren zu können. Somit könnte vor herausfordernden Situationen die (selbstwirksamkeitsschwächende) ängstliche Erregung bereits aktiv reduziert werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

2.2.3 Forschungsstand: Selbstwirksamkeit im Sport

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung ist im deutschen wie im angloamerikanischen Sprachraum sehr verbreitet und hat sich zur Erklärung von schulischen Leistungen, Karriereentscheidungen, sozialen und gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen bewährt. In der sportpsychologischen Forschung dominieren Themen, welche die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeit für das Gesundheitsverhalten (Überblick bei Fuchs, 1997), für die Aufnahme und Aufrechterhaltung sportlicher Aktivität (Überblick bei Wagner, 2000), für die sportliche Leistungsfähigkeit (im Überblick Moritz, Feltz, Mack & Fahrback, 2000; Beilock & Feltz, 2007) sowie für die kindliche Entwicklung (meist im Kontext Schule; z. B. Chase, 2001; Biemann, 2006a) hervorheben. Diese Themenfelder werden in den folgenden drei Teilkapiteln näher dargestellt: *Selbstwirksamkeit und sportliche Aktivität* (Kapitel 2.2.3.1), *Selbstwirksamkeit und sportliche Leistung* (Kapitel 2.2.3.2) und *Förderung von Selbstwirksamkeit im (Schul-)Sport* (Kapitel 2.2.3.3).

Da die vorliegende Arbeit die gezielte, pädagogisch inszenierte Selbstwirksamkeitsförderung⁹ von sportlich aktiven Jugendlichen im Vereinssport zum Inhalt hat, liegt der Fokus der Darstellung des Forschungsstandes auf den Fragen: (1) Wirkt sportliche Aktivität (im außerschulischen Sport) auf die Selbstwirksamkeit? (2) Wirkt sportliche Leistung auf die Selbstwirksamkeit? (3) Wirken gezielte selbstwirksamkeitsfördernde Maßnahmen als Interventionsinhalte auf die Selbstwirksamkeit?

2.2.3.1 Selbstwirksamkeit und sportliche Aktivität

Zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und sportlicher Aktivität finden sich neben zahlreichen amerikanischen Studien mehrere neuere deutschsprachige Arbeiten (u. a. Krämer & Fuchs, 2010; Gerber et al., 2010), in denen die Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit der Stärkung volitionaler Kompetenzen innerhalb von Kurz-Bewegungsberatungsprogrammen (z. B. MoVo-LISA; Fuchs, 2007) diskutiert wird. Die Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich hierbei auf den Neubeginn des Sporttreibens, die Aufrechterhaltung und einen möglichen Wiederbeginn nach einem Rückfall.

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer Person werden dabei als wichtige Determinanten des Gesundheitsverhaltens angesehen und bestimmen über verschiedene Zielgruppen hinweg das Bewegungsverhalten (Pfeffer, 2010, S. 255). In einem qualitativen Review von Trost, Owen, Baumann, Sallis und Brown (2002) zu sportrelevanten Determinanten wurden 38 Studien, die zwischen 1998 und 2000 publiziert wurden, verglichen. Zwölf Studien untersuchten darin die Selbstwirksamkeit in Bezug zur Sportteilnahme und konnten aufzei-

⁹ Neben der Förderung der Ressourcen Selbstkonzept, Gruppenkohäsion und soziale Kompetenz (vgl. Kapitel 4.1.1).

gen, dass die Selbstwirksamkeit, regelmäßig aktiv sein zu können, für die sportliche Aktivität von großer prädiktiver Bedeutung ist und sich konsistent als eines der wichtigsten Korrelate der Sportaktivität erweist. „Individual-level variables such as socioeconomic status and perceived self-efficacy demonstrated the strongest and most consistent associations with physical activity behavior“ (Trost et al., 2002, S. 1996).

Der positive Einfluss von starken Selbstwirksamkeitsüberzeugungen konnte auch für eine Reihe von gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen (u. a. Rauchen, Alkohol- und Drogenkonsum, Ernährung) nachgewiesen werden (vgl. Bandura, 2000). Selbstwirksamkeit wirkt sich nicht nur indirekt über das Verhalten protektiv aus, sondern ist auch eine wichtige Determinante bei der Aufnahme und Aufrechterhaltung eines sportlich aktiven Lebensstils und körperlicher Aktivität (Brehm & Pahmeier, 2006). Dabei konnte der Einfluss dieses Konstrukts sowohl auf die Intentionsbildung als auch auf das Sportverhalten an sich belegt werden. In längsschnittlichen Studien erwies sich die Selbstwirksamkeit häufig als einer der besten Prädiktoren der Sportteilnahme (Pfeffer, 2010).

McAuley (1992, 1993) analysierte auf Basis einer längsschnittlichen Untersuchung mit 65 Personen im Alter zwischen 45 und 64 Jahren die Vorhersagekraft von Selbstwirksamkeitserwartungen. Die anfänglich inaktiven Personen nahmen an einem fünfmonatigen Sportprogramm teil. Während die zu Beginn des Programms erhobene sportbezogene Selbstwirksamkeit sich als signifikanter Prädiktor des Aktivitätsverhaltens nach drei Monaten erwies, war die im dritten Monat gemessene Selbstwirksamkeit für die Vorhersage des Aktivitätsverhaltens nach fünf Monaten bedeutungslos (McAuley, 1992). Demnach scheint eine starke Selbstwirksamkeit vor allem bei der Aufnahme und im Anfangsstadium einer sportlichen Aktivität von großer Bedeutung zu sein, während sie für die Aufrechterhaltung der sportlichen Aktivität an Relevanz verliert (Brehm & Pahmeier, 2006). In der Follow-up-Studie (McAuley, 1993) erwies sich jedoch die zum Programmende gemessene Selbstwirksamkeit als signifikanter Prädiktor des Aktivitätsverhaltens nach weiteren vier Monaten. Der Autor erklärte dies damit, dass die Aufrechterhaltung der selbstständigen Sportaktivität nach dem Ende des begleiteten Sportprogramms eine viel höhere Anforderung an die Person stelle, als die Aufrechterhaltung des Verhaltens während des Programms und hierbei die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vermutlich wiederum eine wichtige regulative Funktion besitzt.

Ebenso konnte Wagner (2000) innerhalb eines zehnwöchigen Sportkurses belegen, dass die Selbstwirksamkeit mit der Anwesenheit im Programm signifikant korrelierte. Auch unter Einbeziehung weiterer Determinanten hatte die Selbstwirksamkeit eine signifikante Vorhersagekraft für die Anwesenheit im Kurs. In einer weiteren Studie von Wagner (2000) wurde innerhalb von einjährigen Kursen die Selbstwirksamkeit in Bezug zur zukünftigen Anwesenheit gesetzt. Dabei korrelierte der erste Messzeitpunkt zu Beginn des Kurses ebenso wie der

zweite Messzeitpunkt zu Kursmitte signifikant mit der nachfolgenden Anwesenheit. Die Selbstwirksamkeit zeigte sich von Beginn an bedeutsam für die Unterscheidung von Abbrechern und Dabeibleibern.

In der *Berliner Hochhausstudie* von Fuchs (1997) mit einer Stichprobe von 1336 Personen im Alter von 18 bis 80 Jahren wurde in einer querschnittlichen Perspektive zunächst nach dem einfachen korrelativen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Sportintention bzw. Sportverhalten gefragt. Anschließend wurde aus längsschnittlicher Perspektive die Vorhersagekraft der Selbstwirksamkeit für das zwölf Monate später erhobene Aktivitätsverhalten geprüft. Aus den Querschnittsdaten geht hervor, dass ein relativ enger Zusammenhang der Selbstwirksamkeit und der Sportintention bzw. dem Sportverhalten vorliegt. In weiterführenden Analysen auf Basis der Längsschnittdaten wurde geprüft, inwieweit dieser Zusammenhang tatsächlich auf den motivationalen Effekt der Selbstwirksamkeit zurückzuführen ist. Dabei zeigte sich, dass „Selbstwirksamkeitskognitionen sowohl in der Aneignungs- als auch in der Aufrechterhaltungsphase von regelmäßiger Sportaktivität eine positiv motivierende Rolle zu spielen scheinen“ (Fuchs, 1997, S. 206). Dieser Effekt stellte sich allerdings nur bei älteren (41 bis 60 Jahre), nicht dagegen bei jüngeren (18 bis 40 Jahre) Personen ein.

Die umfassendste Studie mit einer Gemeindestichprobe von 1739 Personen zur Überprüfung der Vorhersagekraft sozial-kognitiver Variablen stammt von Sallis, Hovell, Hofstetter und Barrington (1992). Es wurde überprüft, wie gut sich mittels Prädiktoren aus der sozial-kognitiven Theorie (u. a. sportbezogene Selbstwirksamkeit und Konsequenzerwartungen) das Ausmaß der körperlichen Aktivität zwei Jahre später vorhersagen lässt. Die mit Abstand stärkste Vorhersagekraft unter den Prädiktoren besaß die Selbstwirksamkeit, während die positiven Konsequenzerwartungen keine prädiktive Bedeutung besaßen. Dies scheint Banduras Auffassung zu bestätigen, „dass es sich beim Konstrukt der Selbstwirksamkeit nicht um eine Variable unter vielen anderen, sondern um die zentrale Steuerungsgröße des Verhaltens handelt“ (Fuchs, 1997, S. 89).

Die oben genannten Studien beziehen sich durchweg auf Personen im mittleren und höheren Alter. Im Kindes- und Jugendalter lassen sich jedoch auch im internationalen Sprachraum kaum Studien zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Selbstwirksamkeit finden (Sygusch, Tittlbach, Brehm, Opper, Lampert & Bös, 2008).

2.2.3.2 Selbstwirksamkeit und sportliche Leistung

„Die Selbstwirksamkeit [...] zählt zu den einflussreichsten psychologischen Konstrukten, die das Leistungsstreben im Sport erklären“ (Beilock & Feltz, 2007, S. 156). Sie gilt als eine wesentliche motivationale Größe für die Leistung und die Leistungsentwicklung im Sport (Feltz & Lirgg, 2001). In Untersuchungen im deutschsprachigen Raum hat erstaunlicher-

weise die Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit dem Bewegungslernen bisher relativ wenig Aufmerksamkeit erfahren, obwohl beim motorischen Lernen die Bedeutung der Motivation als Moderator der Lernleistung weitgehend unstrittig ist (Wilhelm & Büsch, 2006, S. 91). Hierzu liegen fast ausschließlich amerikanische Untersuchungen vor. Ausnahme bildet die Studie von Bund (2001), die – mit wenigen Ausnahmen – theoriekonforme Ergebnisse berichtet: Starke Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gehen einher mit hoher Anstrengungsbereitschaft, anspruchsvollen Zielen, weniger (Wettkampf-)Angst und besseren sportmotorischen Leistungen (Bund, 2001).

Die Beziehung zwischen Selbstwirksamkeit und sportlicher Leistung wurde in der vielzitierten Meta-Analyse von Moritz, Feltz, Fahrbach und Mack (2000) untersucht, in der insgesamt 45 Studien mit 3055 Personen einbezogen wurden. Hierbei konnte bei einer mittleren Korrelation von $r = .38$ ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und sportlicher Leistung gefunden werden. Insgesamt wurden vier Hypothesen geprüft (vgl. auch Bund, 2001):

Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und (sport-)motorischer Leistung ...

1. *Hypothese: ... ist bei Bewegungsfertigkeiten, die den Sportlern bekannt sind, stärker ausgeprägt als bei Bewegungsfertigkeiten, in denen die Sportler noch keine Erfahrung haben.*

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Bei Untersuchungen, in denen die Probanden die Bewegungsaufgaben beherrschten, fanden sich höhere Korrelationen ($r = .39$) als bei Bewegungsaufgaben, die sie noch nicht beherrschten ($r = .31$).

2. *Hypothese: ... ist bei der Messung aufgabenspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärker ausgeprägt als bei der Verwendung allgemeiner Selbstwirksamkeitsskalen.*

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Die Korrelation von (sport-)motorischer Leistung mit der aufgabenspezifischen Selbstwirksamkeit betrug $r = .39$, während die Korrelation bei der Verwendung allgemeiner Selbstwirksamkeitsskalen ($r = .26$) oder eines Einzel-Items ($r = .28$) geringer ausfiel (vgl. Fußnote 8).

3. *Hypothese: ... ist bei Studien, in denen zunächst die Sportleistung und dann die Selbstwirksamkeit erfasst wurde (= Post-Leistung-Messungen), höher als bei der umgekehrten Messreihenfolge (= Prä-Leistung-Messungen).*

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Studien mit Post-Leistung-Messungen der Selbstwirksamkeit erreichen mit $r = .39$ höhere Korrelationskoeffizienten als Studien mit Prä-Leistung-Messungen ($r = .36$), da über die wahrgenommene Aufgabenleistung zunehmend realistischere Kompetenzeinschätzung ermöglicht wird.

4. Hypothese: ... ist in Sportarten mit subjektiver Leistungsmessung durch Wertungsrichter (z. B. Eiskunstlauf, Gerätturnen, Sportgymnastik) höher als bei objektiver Leistungsmessung (z. B. CGS-Sportarten).

Diese Hypothese wurde widerlegt. Bei subjektiver Leistungsbewertung ergab sich mit $r = .47$ eine höhere Korrelation als bei objektiver Leistungsmessung ($r = .34$), was u. a. damit begründet wird, dass subjektive Leistungsbeurteilungen den persönlichen Anteil einer Leistung besser wiedergeben, da diese stärker auf das Individuum ausgerichtet sind.

Die Autoren vermuteten, dass die Selbstwirksamkeit der beste Leistungsprädiktor in Situationen ist, in denen Sportler die Anforderungen kennen und über die Fähigkeit zur Bewältigung dieser verfügen. Sie ziehen folgendes Fazit: „This meta-analysis provides clear evidence that a significant relationship exists between self-efficacy and performance. [...] Self-efficacy is both a cause and a effect of performance“ (Moritz et al., 2000, S. 289).

Bund (2001) steht jedoch dieser pauschalen Aussage, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Bedingung und Folge sportlicher Leistungen sind, kritisch gegenüber und relativiert die Aussagekraft der Meta-Analyse mit der Begründung, dass es sich bei den einbezogenen Primärstudien überwiegend um querschnittlich angelegte, korrelative Untersuchungen handelt. In einer eigenen Studie überprüfte Bund (2001), ob Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für das Bewegungslernen von Bedeutung sind. 126 Probanden übten an zwei Tagen Pedalofahren und erhielten positive oder negative Leistungsrückmeldungen. Die Kontrollgruppe bekam ein neutrales Feedback. In einem Retentionstest vier Tage später wurde die Lernleistung erfasst. Die erhobene aufgabenspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezieht sich einzig auf das Problem, eine Kriteriumsstrecke in einer bestimmten Zeit zu bewältigen. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen bedingt die Annahme eines Zusammenhangs zwischen spezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der motorischen Lernleistung, da die Zusammenhänge zwar signifikant sind, aber nur einen kleinen Varianzanteil aufklären ($R^2 < .06$). Zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit und der motorischen Lernleistung besteht kein Zusammenhang. Weiterhin konnte eine differentielle Wirkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei variierenden Übungsbedingungen gezeigt werden. Probanden mit hoher Selbstwirksamkeit zeigten durchweg bessere Leistungen als Probanden mit niedriger Selbstwirksamkeit. Besonders deutlich waren diese Unterschiede, wenn negative Leistungsrückmeldungen gegeben wurden. Der Autor geht davon aus, dass eine stark ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung vor allem bei stressinduzierenden Bedingungen von Bedeutung ist und weist auf ähnliche Ergebnisse einer Studie von Kane, Marks, Zaccaro und Blaire (1996 zitiert nach Bund, 2001) hin, die an einer Stichprobe von Ringern fanden, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung insbesondere die Leistung in stressreichen *overtime com-*

petitions (sudden death -Prinzip) erklärte (Bund, 2009, S. 19). Diese Ergebnisse belegen die Annahme, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vor allem bei der Bewältigung von schwierigen oder stressreichen Situationen eine Rolle spielen (vgl. Fuchs, 1997).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Gernigon und Delloye (2003), die die sprintspezifische Selbstwirksamkeit an Sprintern auf nationalem Niveau untersucht haben, nachdem ein entweder positives oder aber negatives Leistungsfeedback gegeben wurde. Es zeigte sich theoriekonform (vgl. verbale Überzeugung; Kapitel 2.2.2.2) bei positivem Feedback eine Erhöhung und bei negativem Feedback eine Verminderung der Selbstwirksamkeitserwartung, während sich die Selbstwirksamkeit als ein Prädiktor nachfolgender Leistung erwies. Beilock et al. (2007) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass schlechte Leistungen von Sportlern in Verbindung mit negativem Feedback zu einem Schneeballeffekt führen kann, der zu einer verminderten Selbstwirksamkeit führt, die wiederum schlechtere Leistungen nach sich zieht.

In einer weiteren Studie von Bund (2001) mit längsschnittlichem Untersuchungsverlauf nahmen 44 Probanden über acht Wochen (mit einer Übungseinheit pro Woche) an einem Inline-Skate-Kurs teil. In den einzelnen Übungseinheiten wechselten sich induktive Phasen (freies bzw. spielerisches Üben) mit eher deduktiven Phasen (Einsatz methodischer Übungsreihen) ab. Die Variablen zur Selbstwirksamkeit wurden in einer systematischen Abfolge zu vier Messzeitpunkten erhoben. In der pfadanalytischen Auswertung konnte eine relativ ausbalancierte Wechselbeziehung zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und sportmotorischer Leistung gezeigt werden. Vorangegangene Leistungserfahrungen beeinflussen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und begünstigen ihrerseits die weitere Leistungsentwicklung. Während jedoch der Einfluss der sportlichen Leistung auf die Selbstwirksamkeit über die gesamte Dauer des Lernprozesses erhalten blieb, schwächte sich der Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die nachfolgenden Leistungen in späteren Lernabschnitten ab. „Vermutlich erfolgt mit zunehmender Vertrautheit der Situation bzw. den Anforderungen seltener eine Aktualisierung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, so daß die gezeigte Leistung hinreichend durch frühere Leistungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erklärt werden kann“ (Bund, 2009, S. 26). Zusammenfassend kommt der Autor zum Ergebnis, dass die Selbstwirksamkeit einen positiven Effekt sowohl auf die Bewegungsleistung als auch auf das Bewegungslernen hat und sich ebenso Rückwirkungen sportlicher Leistungserfahrungen auf die Selbstwirksamkeit nachweisen lassen. Die Selbstwirksamkeit ist insbesondere dann wichtig, wenn Situationen schwierig oder (potentiell) stress auslösend sind (Bund, 2009, S. 27–28).

2.2.3.3 Förderung von Selbstwirksamkeit im (Schul-)Sport

In der deutschsprachigen Sportunterrichtsforschung liegen bislang nur wenige Studien vor, die sich damit beschäftigen, welche Bedeutung Selbstwirksamkeitserwartungen für die kindliche Entwicklung im Schulsport haben und wie im (Schul-)Sport Selbstwirksamkeitserwartungen gefördert werden können (Tietjens et al., 2007). Neben einer explorativen Feldstudie von Ziemainz, Wagner und Rütten (2001) und einer Interventionsstudie zur Verbesserung der Handlungskontrolle bei ängstlichen Schülern von Schack (1997) ist vor allem eine Projektstudie von Biemann (2003, 2006b) herauszuheben, deren Ziel die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von jüngeren Kindern war. Aus dem englischen Sprachraum wird im Folgenden die häufig zitierte Studie von Chase (2001) dargestellt, welche die Auswirkungen von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Kindern in den Fokus nimmt.

Ziemainz, Wagner und Rütten (2001) haben eine explorative Studie mit 190 Sekundarschülern in der Schule durchgeführt. Die Schüler wurden mittels Fragebogens zur sportlichen Selbstwirksamkeit (sSWK, Wagner, 2000) befragt. Zentrale Frage war, inwieweit die sportbezogene Selbstwirksamkeit mit der Bewertung des Sportunterrichts durch die Schüler in Zusammenhang steht. Die Ergebnisse zeigten, dass zwischen der Bewertung des Sportunterrichts und der sportbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung kein genereller Zusammenhang besteht. Lediglich die soziale Selbstwirksamkeitserwartung stellt einen signifikanten Prädiktor für eine gute Bewertung des Sportunterrichts dar (Ziemainz et al., 2001). Die Autoren bemängeln, „dass der Zusammenhang von Sportunterricht und Selbstwirksamkeitserwartung bisher nur bruchstückhaft thematisiert worden ist und empirische Studien fehlen“ (Ziemainz et al., 2001, S. 135).

Im Kontext von Angst und psychischen Interventionsmaßnahmen liegt eine siebenwöchige Interventionsstudie im Sportunterricht von Schack (1997) vor. Der Autor konzipiert ein Interventionsverfahren zur Verbesserung der Handlungskontrolle ängstlicher Schüler im Sport und überprüft dieses empirisch. Selbstwirksamkeitserwartungen nehmen in der Intervention eine zentrale Rolle ein und werden mittels erfolgreicher Modelldemonstrationen, Sichern von Leistungserfolgen durch Hilfestellungen und internale Attribuierungen von Erfolgen gestärkt. Die Erhebung der allgemeinen Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer, 1994) erwies sich jedoch als zu unspezifisch für Untersuchungen im Sportunterricht und zeigte keine Interventionseffekte (Schack, 1997).

In der Studie von Chase (2001) wurde untersucht, welche Auswirkungen die Selbstwirksamkeitserwartungen bei Schulkindern unter anderem auf die Aufgabenauswahl, die Ausdauer, die zukünftige Selbstwirksamkeitserwartungen und die Attributionen nach einem Misserfolg im Sport haben. Die Stichprobe umfasst 289 Kinder im Alter von acht bis 14 Jahren. Die Kinder wählten selbst eine Aufgabe aus, in der sie ihre Leistung als gut oder

schlecht einschätzten. Anschließend wurden sie in zwei Gruppen mit hoher bzw. niedriger Selbstwirksamkeitserwartung eingeteilt und zu den oben genannten Faktoren mit jeweils einem Item befragt. Folgende Ergebnisse konnten festgestellt werden:

- **Alter:** Die jüngsten Schüler verfügten über die höchsten Werte bei der aktuellen und zukünftigen Selbstwirksamkeitserwartung und gaben an, sich mehr zu bemühen als die älteren Schüler.
- **Aufgabenwahl:** Es konnte nur für die Altersgruppe der 13- und 14-jährigen Schüler ein positiver Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Aufgabenauswahl gezeigt werden.
- **Geschlecht:** Es gab keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in den untersuchten Variablen.

Weiterhin zeigten sich zwischen den beiden Gruppen (hohe vs. niedrige Selbstwirksamkeit) folgende Unterschiede. Kinder mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung...

- ... machen bei frei wählbaren Aufgaben häufiger mit und haben selbst nach einem Misserfolg noch eine höhere Erwartung.
- ... attribuieren den Misserfolg auf zu wenig Anstrengung, während Kinder mit niedriger Erwartung Misserfolge auf mangelnde Fähigkeiten schieben (Chase, 2001).

Biemann (2006a) bemängelt, dass sich bisher nur wenige Studien der Frage nach den Bedingungen widmen, welche die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülern im Sportunterricht beeinflussen und führte eine eigene Studie durch, dessen Ziel es war, „die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen jüngerer Kinder und deren Förderung im Sportunterricht zu erforschen“ (Biemann, 2003, S. 365). Die Stichprobe umfasste 342 Grundschüler aus der dritten und vierten Klasse, die dreimal im Schuljahr mit einem eigens entwickelten Fragebogen zur aufgabenspezifischen und situationsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung im Sportunterricht (vgl. Biemann, 2006a) befragt wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder sehr hoch ausgeprägt und abhängig von Geschlecht und Alter sind. Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Jungen sind über das ganze Schuljahr höher ausgeprägt aber auch unrealistischer als die der Mädchen, das heißt, „die Mädchen haben in der Regel niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen, die aber ihren Leistungen eher entsprechen, während die Jungen sich deutlich überschätzen“ (Biemann, 2003, S. 366).

Die aufgabenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen sind in den dritten Klassen niedriger ausgeprägt als in den vierten Klassen und nehmen, unabhängig von Alter und Geschlecht, parallel zum verbesserten motorischen Können während des Schuljahres zu. Die situationsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen sind dagegen in der dritten Klasse

höher ausgeprägt als in der vierten Klasse, wobei die Differenz zwischen den männlichen Drittklässlern und den weiblichen Viertklässlerinnen am deutlichsten war und im Laufe des Schuljahres abnahm. Neben der Fragebogenerhebung wurde der Sportunterricht evaluiert, um die empfohlenen methodischen Strategien im Sportunterricht zu überprüfen. In den Klassen, in denen die Lehrkräfte besondere Aufmerksamkeit auf die förderliche methodische Gestaltung des Sportunterrichts legten, zeigten sich entgegen der Annahmen keine Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen. Weiterhin geht aus der Unterrichtsbeobachtung hervor, dass viele Sportlehrer nur selten förderliches Verhalten zeigen und nur dann, wenn die Inhalte des Unterricht es mit sich bringen. „Wenn die Kinder optimal gestärkt werden sollen, müssen aus dem intuitiven Verhalten der Lehrkräfte feste Strategien im Sportunterricht entstehen“ (Biemann, 2003, S. 366).

2.2.3.4 Zusammenfassung des Forschungsstandes

Nachfolgend werden die eingangs gestellten Fragen (Kapitel 2.2.3) zum Forschungsstand nochmals aufgeführt und kurz beantwortet:

(1) Wirkt sportliche Aktivität (im außerschulischen Sport) auf die Selbstwirksamkeit?

Aus dem qualitativen Review von Trost et al. (2002) sowie aus Übersichtsbeiträgen zur Selbstwirksamkeit (u. a. Pfeffer, 2010; Fuchs, 1997) geht hervor, dass die Selbstwirksamkeit durchgängig als eines der wichtigsten Korrelate der Sportaktivität bezeichnet wird. Dabei ist sie zentral bei der Aufnahme und Aufrechterhaltung eines sportlich aktiven Lebensstils und körperlicher Aktivität (u. a. Brehm & Pahmeier, 2006; Wagner, 2000). Inwieweit durch sportliche Aktivität die Selbstwirksamkeit gestärkt wird, kann auf Basis dieser Studien nicht schlüssig beantwortet werden, da zwar eine Wechselbeziehung zwischen sportlicher Aktivität und Selbstwirksamkeit angenommen wird, aber die Wirkung von sportlicher Aktivität auf die Selbstwirksamkeit nicht im Fokus der Untersuchungen stand.

(2) Wirkt die sportliche Leistung auf die Selbstwirksamkeit?

„Self-efficacy is both a cause and a effect of performance“ (Moritz et al., 2000, S. 289). Die Meta-Analyse von Moritz et al. (2000) kann einen positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und sportlicher Leistung nachweisen und sieht die Selbstwirksamkeit als den besten Leistungsprädiktor in stressreichen sportlichen Situationen. Weiterhin gehen die Autoren davon aus, dass die Selbstwirksamkeit Ursache und Resultat vorhergehender Leistungen ist. Bund (2001) konnte diese Wechselbeziehung zwischen Selbstwirksamkeit und vorangegangener Leistungen mittels pfadanalytischer Auswertung empirisch stützen und belegen, dass die Entwicklung der Selbstwirksam-

keit durch positive oder negative Rückmeldungen beeinflusst werden kann (vgl. Beilock & Feltz, 2007).

(3) Wirken gezielte selbstwirksamkeitsfördernde Maßnahmen als Interventionsinhalte auf die Selbstwirksamkeit?

In der Sportwissenschaft liegen aktuell nur sehr wenige Studien vor, die sich damit beschäftigen, wie Selbstwirksamkeit im Kontext (Schul-)Sport systematisch gestärkt werden kann. Einzig die Studie von Biemann (2006) versucht theoriegeleitet selbstwirksamkeitsfördernde Maßnahmen abzuleiten und diese im Sportunterricht zu implementieren. Ihre Ergebnisse bewahren jedoch vor einem zu großen Interventionsoptimismus, da sie keine positiven Effekte der Intervention auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung feststellen konnte. Aufgrund der geringen Anzahl vorliegender Studien kann diese Frage (noch) nicht beantwortet werden und weist auf ein Forschungsdesiderat in der Sportpädagogik und -psychologie hin.

An dieser Stelle sollten weitere Studien folgen, die die Rahmenbedingungen stärker in den Fokus nehmen. So sehen Tietjens, Ungerer-Röhrich und Strauß (2007) beispielsweise im *Mastery-Klima-Ansatz* (Satow, 1999b; vgl. Kapitel 2.2.2.2) eine interessante Möglichkeit zur Förderung der Selbstwirksamkeit, da sich hieraus praktische Maßnahmen vor allem für die Lehrkraft im Sportunterricht ableiten lassen. Die deutschsprachige Sportunterrichtsforschung hat sich jedoch bislang kaum mit der Bedeutung des Klassenklimas und der systematischen Förderung der Selbstwirksamkeit beschäftigt.

In der Schulpädagogik und -psychologie liegen dagegen Interventionsstudien vor, die mittels selbstwirksamkeitsfördernder Maßnahmen in der Schule einen zumindest geringen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit belegen konnten (im Überblick Jerusalem & Hopf, 2002; Röder & Jerusalem, 2007; Röder, 2009; Satow, 1999a; Satow & Schwarzer, 2003). An dieser Stelle soll die vorliegende Arbeit im weiteren Verlauf ansetzen.

2.3 Beziehung Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Als Abschluss des zweiten Kapitels soll folgend der Zusammenhang der beiden Konstrukte Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit dargestellt werden. Hierzu wird das prozessorientierte *Exercise and Self-Esteem Model* (EXSEM; Sonstroem & Morgan, 1989; Sonstroem et al., 1994) herangezogen, welches das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit in einer Modellvorstellung zusammenbringt und deren Beziehung zueinander verdeutlicht. Abschließend werden die beiden Konstrukte in einer Übersichtstabelle von Köller und Möller (2006) gegenübergestellt, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten nochmals zu verdeutlichen.

Aus dem aktuellen Forschungsstand zum Selbstkonzept und zur Selbstwirksamkeit geht hervor, dass Sport und Bewegung nicht direkt auf das physische Selbstkonzept wirkt, sondern über die Selbstwirksamkeit vermittelt wird (Stiller & Alfermann, 2005, S. 124). Die dazu entwickelten Modellvorstellungen stammen von Sonstroem und Morgan (1989). Deren prozessorientiertes *Exercise and Self-Esteem Model* (Sonstroem & Morgan, 1989; Sonstroem et al., 1994) versucht den Wirkmechanismus von sportlicher Aktivität bzw. Leistung auf das generelle Selbstwertgefühl zu erklären. Dabei wird der Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität, physischer Selbstwirksamkeitserwartungen, physischem und generellem Selbstkonzept beschrieben. Das *EXSE*-Modell ist angelehnt an das hierarchische Modell des Selbstkonzepts von Shavelson et al. (1976; vgl. Kapitel 2.1.1) und diente anfänglich zur Erklärung, wie sportliche Interventionsmaßnahmen eine Wirkung auf das Selbstkonzept von Erwachsenen entfalten können. In weiterführenden Forschungsarbeiten wurde das *EXSE*-Modell auf andere Kontexte ausdifferenziert (u. a. Jugendalter: Endrikat, 2001; Shavelson et al., 1976; Endrikat, 2001; Erwachsenenalter: Stiller & Alfermann, 2005, 2008), um die Bedeutung der objektiven physischen Fitness auf das Selbstwertgefühl (= generelles Selbstkonzept) zu untersuchen (Sonstroem, 1997). Die Bemühungen in den nachfolgenden Studien lagen darin, die vermittelnden Variablen zwischen sportlicher Aktivität und Selbstwertgefühl zu identifizieren. Hierbei werden vier Prozesse durchlaufen (vgl. Hänsel, 2008, S. 28):

1. *Funktional-somatische Verbesserung*: Sportliche Aktivität geht mit einer Verbesserung der physischen Fitness bzw. der Kompetenz einher.
2. *Selbstwahrnehmung*: Die verbesserte physische Fitness wird wahrgenommen.
3. *Selbstbewertung*: Die wahrgenommene physische Fitness wird zur Beurteilung des sportbezogenen Teilaspekts des Selbst (physische Selbstwirksamkeit) herangezogen.
4. *Generalisierung*: Die Wahrnehmung und Beurteilung der physischen Fitness breitet sich auf andere Teilbereiche des Körpers aus (physisches Selbstkonzept) und integriert sich schließlich in eine generelle Bewertung des Selbst (globaler Selbstwert bzw. generelles Selbstkonzept).

Entsprechend nehmen sich sportlich aktive Personen in der Bewältigung von sportlichen Aufgaben und den damit einhergehenden funktionalen und körperlichen Verbesserungen (physische Fitness) als physisch und sportlich kompetenter wahr (physische Selbstwirksamkeit), bewerten sich körperlich positiver (physisches Selbstkonzept) und nehmen sich als wertvoll wahr (Selbstwert). Sonstroem und Morgan (1989) gehen daher davon aus, dass sportliche Aktivität indirekt einen positiven Einfluss auf das generelle Selbstkonzept hat (Abbildung 4).

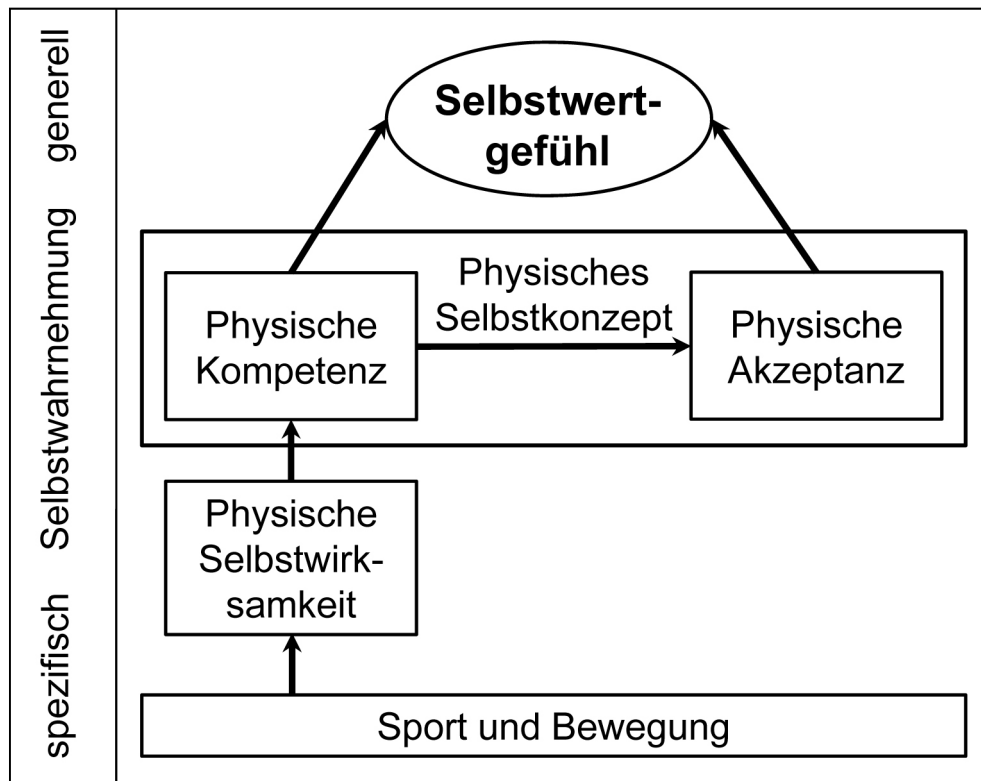


Abbildung 4: *Exercise and Self-Esteem* Modell (in Anlehnung an Sonstroem et al., 1994; Sonstroem, 1997; Stiller & Alfermann, 2005)

Sonstroem und Morgan (1989) differenzieren das physische Selbstkonzept im *Exercise and Self Esteem Model* in *physische Kompetenz* (*physical competence*) und in *physische Akzeptanz* (*physical acceptance*). Die physische Kompetenz wird durch die physische Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997) beeinflusst, die ihrerseits das Selbstwertgefühl (*self-esteem*) und die physische Akzeptanz beeinflusst (vgl. Abbildung 4). Sonstroem (1997) konnte mittels Diskrimanzanalysen zeigen, dass sich das Modell als geeignet für die Unterscheidung von sportlich Aktiven und Inaktiven erwies.

Diese Modellvorstellung wird in der sportpsychologisch orientierten Forschung vermehrt im Kontext der Bedeutung sportlicher Aktivität für die Genese des Selbstkonzepts diskutiert (Tietjens, 2009, S. 10). Dabei wird die physische Selbstwirksamkeit (vgl. Sonstroem et al., 1994) bzw. das physische Selbstkonzept (vgl. Shavelson & Marsh, 1986) als Mediator von sportlicher Aktivität und Selbstwertgefühl bzw. -konzept aufgefasst (u. a. Alfermann et al.,

2003; Späth & Schlicht, 2000; Stiller et al., 2004). Daraus wird deutlich, dass die beiden Konstrukte Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit nicht unabhängig nebeneinander existieren, sondern miteinander verbunden sind, sich gegenseitig beeinflussen und jeweils einen eigenen Erklärungswert besitzen.

Köller und Möller (2006) haben auf Basis der Arbeiten von Bong und Clark (1999) sowie von Skaalvik und Bong (2003) in der folgend dargestellten Tabelle 1 versucht, die wichtigsten Unterschiede des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit vergleichend darzustellen und zu systematisieren. Trotz des Bezugs auf den Kontext Schule lassen sich diese Annahmen auch auf den Sport transferieren.

Tabelle 1: Selbstwirksamkeitserwartungen im Leistungsbereich und akademische Selbstkonzepte (Köller & Möller, 2006, S. 694)

		Schulisches Selbstkonzept	Selbstwirksamkeitsüberzeugung
Konzeptuelle Unterschiede	<i>Konstruktumfang</i>	Umfasst typischerweise affektive, evaluative und kognitive Anteile im Hinblick auf einen Leistungsbereich	Enthält üblicherweise nur kognitive Anteile, das heißt die wahrgenommenen Kompetenzen einer Person
	<i>Vergleichsrahmen</i>	Basiert sehr stark auf den Folgen sozialer Vergleiche (sozialer Bezugsrahmen)	Basiert primär auf früheren Leistungen (temporaler Bezugsrahmen)
	<i>Globalität und Struktur</i>	Facette eines mehrdimensionalen Selbstkonzepts	Facette eines mehrdimensionalen Selbstwirksamkeitskonstrukts
Methodische Unterschiede	<i>Operationalisierung</i>	Fehlende eindeutige operationale Definition; dadurch eine Vielfalt unterschiedlicher Fragebogen; oftmals wird der soziale Vergleich explizit thematisiert	Weitgehender Bezug der Erhebungsinstrumente auf die Definition bei Bandura; Items thematisieren die Zuversicht, eine spezifische Aufgabe zu bewältigen
	<i>Kontextspezifität der Erhebung</i>	Domänenspezifische Fragebogen, die sich auf größere Bereiche (Fächer) beziehen; Zusammenhänge werden zu globaleren Maßen, wie Noten oder standardisierten Tests, hergestellt	Stärker problem- bzw. aufgabenspezifische Instrumente; Zusammenhänge werden daher zu spezifischen akademischen Leistungen hergestellt
	<i>Zusammenhang mit akademischen Leistungen</i>	Schwächer, da Leistungsmaße und Selbstkonzeptmaße zu global sind	Stärker, da aufgabenspezifisch operationalisiert

Insgesamt kann daraus gefolgert werden, dass für sportbezogene Interventionsmaßnahmen, die auf eine Förderung des Selbstkonzepts abzielen, die zeitgleiche Stärkung tätigkeitsnaher Facetten der Selbstwirksamkeit (z. B. physische und sportartspezifische Selbstwirksamkeit) gewinnbringend sein kann (Tietjens, 2009). Durch die Situationsspezifität der Selbstwirksamkeitserwartungen unterliegen diese einer höheren Flexibilität, was eine Einflussnahme innerhalb von Interventionsmaßnahmen seitens Dritter deutlich vereinfacht. Auf Basis der Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura (1997) und der darin klar bestimmten

Erfahrungsquellen von Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Kapitel 2.2.2.2) lassen sich pädagogische Implikationen zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen ableiten, welche die methodischen Maßnahmen zur Förderung des Selbstkonzepts sinnvoll ergänzen können. Darüber hinaus scheint es auch für die empirische Erfassung von Interventionswirkungen vorteilhaft zu sein, sportnahe Facetten der Selbstwirksamkeit zu erheben, da diese problem- und aufgabenspezifischen Instrumente sensibler für Veränderungen sind (vgl. Köller & Möller, 2006; Fußnote 8).

3 Soziale Ressourcen: Theorie und Forschungsstand

Mit den sozialen Ressourcen *Gruppenkohäsion* (Kapitel 3.1) und *soziale Kompetenz* (Kapitel 3.2) werden zwei theoretische Konzepte gewählt, die zwar in der (Sport-)Psychologie und (Sport-)Pädagogik weitgehend unabhängig voneinander diskutiert werden, jedoch in ihren theoretischen Annahmen und in ihrer praktischen Relevanz deutliche Überschneidungsbereiche aufweisen. So handeln Personen nur dann sozial kompetent, wenn sie bewusst eigene Interessen zurückstellen und um die Kohäsion in der Gruppe bemüht sind (Becker, 2006). Ebenso sind soziale Kompetenzen wie Kooperation, Kritik- und Konfliktfähigkeit Voraussetzung, um überhaupt Gruppenkohäsion entwickeln zu können (Meding, 1998). Beispielsweise kann sich ein Spieler, der nur über eine gering ausgeprägte soziale Kompetenz verfügt (z. B. geringe Kommunikationsfähigkeit), nur schlecht in eine Gruppe einbringen und integrieren, da er nicht in der Lage ist, mit den Gruppenmitgliedern zu interagieren (z. B. gemeinsame Ziele besprechen). Die Fähigkeit „mit den Gruppenmitgliedern zu kommunizieren und zu kooperieren, gilt daher als Prädiktor für die Gruppenkohäsion“ (Hansen, 2010, S. 227). Aktuell gibt es jedoch noch kein gemeinsames Erklärungsmodell, welches diese beiden Ressourcen zusammenbringt. Daher wird im Folgenden die *Gruppenkohäsion* in Kapitel 3.1 und die *soziale Kompetenz* in Kapitel 3.2 separat dargestellt.

3.1 Gruppenkohäsion

Das sportliche Training findet im Vereinssport sowohl bei Individualsportarten als auch bei Mannschaftssportarten innerhalb von (Trainings-)Gruppen statt. „In den meisten dieser Gruppen erfüllt der Sport eine soziale Funktion“ (Stoll, 2010, S. 135) unabhängig von den unterschiedlichen Motiven (z. B. Gesundheit, Leistung), Organisationsformen (formell vs. informell) und Altersgruppen. Diese (Trainings-)Gruppen sind (bis auf wenige Ausnahmen) Bedingung, um überhaupt Sport treiben zu können. Dabei besitzen Bindungen und Beziehungen in Sportgruppen eine eigene Qualität und Dynamik, da die Gruppenmitglieder häufig wechselseitig voneinander abhängig sind. Darüber hinaus kommt der Gruppe bei Sportspielwettkämpfen und bei Mannschaftswettkämpfen innerhalb von Individualsportarten auch eine zentrale leistungsbestimmende Rolle zu.

Der Begriff Gruppe „umschreibt eine Ansammlung von mehr als zwei Personen, welche durch gegenseitige Bewusstheit und Interaktion miteinander verbunden ist“ (Birrer & Seiler, 2008, S. 315) und stellt damit die loseste Form einer sozialen Einheit dar (Hodge, 1995). Sportgruppen werden – orientiert an den Kategorien der Sozialpsychologie – als Kleingruppe begriffen und grenzen sich sowohl von Massen (z. B. Teilnehmer eines Marathonlaufes) als auch von dyadischen Beziehungen (z. B. Eistanzpaar) ab (Stoll, 2010). Neben der Anzahl von Elementen einer Gruppe wird zur definitorischen Abgrenzung einer Gruppe eine gegen-

seitige Abhängigkeit unter den Gruppenmitgliedern benötigt (Lewin, 1947). Mittlerweile herrscht in der (Sport-)Psychologie Einigkeit darüber, dass fünf Merkmale die Charakteristik einer Kleingruppe bestimmen:

1. Die Anzahl der Gruppenmitglieder ist begrenzt (in der Regel drei bis 25 Personen).
2. Die Gruppenmitglieder besitzen ähnliche Eigenschaften (z. B. Kleidung), Normen (z. B. Kommunikationsformen), Einstellungen und Wertevorstellungen, um sich bewusst nach außen abzugrenzen.
3. Die Gruppenmitglieder identifizieren sich mit der Gruppe (Wir-Gefühl) und verfolgen gemeinsame Ziele und Interessen.
4. Die Gruppenmitglieder interagieren und kommunizieren regelmäßig miteinander, um die gemeinsamen Ziele zu verwirklichen.
5. Innerhalb der Gruppen besteht eine Rollenverteilung (vgl. Stoll, 2010; Wilhelm, 2006).

Entsprechend sind Läufer, die zufällig in die gleiche Richtung laufen, aufgrund einer fehlenden Interdependenz (= fehlende Interaktion und Kommunikation bzw. fehlende gegenseitige Bewusstheit) nicht als Gruppe zu verstehen. Haben sich die Läufer dagegen bewusst zum gemeinsamen Lauftraining getroffen, kann dies als eine Form der Gruppe bezeichnet werden.

Gehören diese Läufer einer Fußballmannschaft (= gemeinsame Identität) an, die sich gemeinsam auf ein entscheidendes Meisterschaftsspiel vorbereitet (= gemeinsames Ziel), so wird diese Gruppe im Kontext Sport oft als Team bezeichnet. Die Teammitglieder „haben eine gut entwickelte gemeinsame Identität und arbeiten und trainieren zusammen, um gemeinsame spezifische Ziele zu erreichen“ (Birrer & Seiler, 2008, S. 315). Teams verfolgen im Gegensatz zur Gruppe „leistungsorientierte Ziele, deren (Nicht-)Erreichen mit Konsequenzen verbunden ist, bedürfen einer stärkeren Führung (Trainer) und sind in ihrer Gruppenzusammensetzung zeitlich und personell stabil“ (Stoll, 2010, S. 136).

Die Freizeitgruppe, die sich wöchentlich zum Fußballspielen trifft, wird daher als Gruppe bezeichnet und meint eine Ansammlung von Personen, die sozial miteinander interagieren, eine minimale gemeinsame Zusammengehörigkeit verspüren und ähnliche, jedoch nicht unbedingt gemeinsame Ziele verfolgen. Die leistungsorientierte Fußballmannschaft, die über die ganze Saison zielgerichtet trainiert und ein klares Ziel vor Augen hat, gilt als Team und verfügt über gemeinsame spezifische Ziele, eine soziale Identität und ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl (Birrer & Seiler, 2008; Stoll, 2010).

Die emotionale Bindung von Gruppen- und Teammitgliedern untereinander sowie die Bindung an die Verfolgung eines gemeinsamen Gruppenzieles stehen im Zusammenhang mit

der Gruppenkohäsion (= *Group Cohesion*), welche „wohl das am meisten beforschte Konzept der sozial psychologisch ausgerichteten Sportpsychologie“ ist (Birrer & Seiler, 2008, S. 339). Der Begriff Kohäsion (von *cohaerere* [lat.] = zusammenhängen/miteinander verbunden [deu.]) wurde von den Arbeitsgruppen um Lewin (1947) und Festinger (1950) geprägt, die darunter alle Kräfte verstehen, die auf die Gruppenmitglieder einwirken und sie an die Gruppe binden. Aufgrund von oft synonym genutzten Begriffen (z. B. Teamgeist, Solidarität) ist jedoch die Kohäsion nicht immer eindeutig zu fassen.

In jüngerer Zeit erzielte die Forschungsgruppe um Carron (u. a. Carron et al., 2005) eine hohe Akzeptanz in der Kohäsionsforschung (vgl. Stoll, 2010; Birrer & Seiler, 2008). Sie definiert Kohäsion als „a dynamic process which is reflected in the tendency for a group to stick together and remain united in the pursuit of its instrumental objectives and/or for the satisfaction of member affective needs“ (Carron & Hausenblas, 1998, S. 229).

In den folgenden Unterkapiteln wird die Struktur (Kapitel 3.1.1), die Entwicklung und Förderung der Gruppenkohäsion (Kapitel 3.1.2) sowie der aktuelle Forschungsstand zur Gruppenkohäsion im Sport (Kapitel 3.1.3) dargestellt.

3.1.1 Struktur der Gruppenkohäsion

Die Kohäsion ist gemäß der oben genannten Definition kein stabiles Konstrukt, sondern wird als ein dynamischer Prozess verstanden, der die *Bindung innerhalb der Gruppe* herstellt und die *einzelnen Gruppenmitglieder in der Gruppe* hält. Nach Carron, Wildmeyer und Brawley (1985) bezieht sich daher die Kohäsion zum einen – aus einer gruppenbezogenen Perspektive – auf die Gruppe als Ganzes und bildet die wahrgenommene Geschlossenheit der gesamten Gruppe ab (= *Group Integration* [GI]; Wie stark ist der Zusammenhalt im Team?). Zum anderen bezieht sich die Kohäsion – aus einer individuellen Perspektive – auf die Zugehörigkeit der einzelnen Mitglieder und beschreibt das Zugehörigkeitsgefühl sowie die Bindung des Einzelnen zur Gruppe (= *Attraction to Group* [ATG]; Wie stark ist das einzelne Gruppenmitglied an die Gruppe gebunden?). Diese beiden *Kohäsionsmodi* (GI und ATG) werden zusätzlich in einen *Kohäsionsfokus* unterteilt, der entweder aufgabenorientiert (= *Task Orientation* [T]) oder sozialorientiert (= *Social Orientation* [S]) sein kann. Die sozialorientierte Kohäsion hat die Prozesse der Entwicklung und Aufrechterhaltung harmonischer interpersoneller Beziehungen zum Inhalt und spiegelt die Interaktion der Gruppenmitglieder in Form von Freundschaften wieder. Die aufgabenorientierte Kohäsion steht dagegen im Zusammenhang mit der Erledigung von Gruppenaufgaben und stellt eine Beziehung zu den Gruppenzielen her (Carron et al., 1985; Hansen, 2010). In Tabelle 2 fasst Wilhelm (2001, S. 55) den Kohäsionsmodus und -fokus zusammen:

Tabelle 2: Kohäsionskonstrukt (Wilhelm, 2001, S. 55)

Kohäsionsmodus	Definition
1. GROUP INTEGRATION (GI) Geschlossenheit der Gruppe	Ähnlichkeit und Bindung innerhalb der Mannschaft, Grad der Unifikation
2. INDIVIDUAL ATTRACTION (ATG) Attraktivität der Gruppe	Persönliche Motive und Gründe, welche die einzelnen Personen veranlassen, der Mannschaft anzugehören
Kohäsionsfokus	Definition
3. TASK ORIENTATION (T) Ziel- und aufgabenorientiert	Motivation, die Mannschaftsziele und Aufgaben zu verwirklichen
4. SOCIAL ORIENTATION (S) Beziehungsorientiert	Motivation, die sozialen Beziehungen aufzubauen, zu pflegen und zu erhalten

Aus der Kombination des übergeordneten Kohäsionsmodus und dem nachgeordnetem Kohäsionsfokus ergibt sich ein hierarchisch gegliedertes, vierdimensionales Kohäsionskonstrukt (Abbildung 5), welches folgende vier Merkmale beinhaltet: (1) ATG-T = Anziehungskraft einer Gruppe, bezogen auf die Aufgabe¹⁰; (2) ATG-S = Anziehungskraft einer Gruppe, bezogen auf die sozialen Beziehungen¹¹; (3) GI-T = Geschlossenheit einer Gruppe, bezogen auf die Aufgabe¹²; (4) GI-S = Geschlossenheit einer Gruppe, bezogen auf die sozialen Beziehungen¹³.

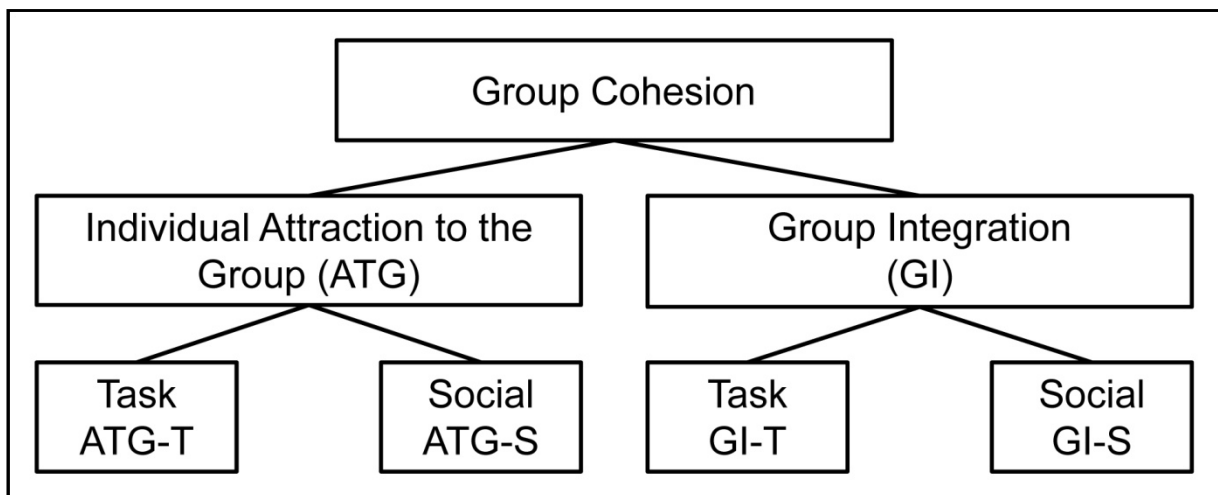


Abbildung 5: Klassifikationsmodell der Gruppenkohäsion (Wilhelm, 2001, S. 56)

In der deutschsprachigen Literatur synonym verwendete Begriffe:

¹⁰ Bei Schmidt (2002, S. 37): Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Individuum (I-AZ); bei Sygusch (2007, S. 70): Aufgabenzugehörigkeit.

¹¹ Bei Schmidt (2002, S. 37): Beziehungsorientierter Zusammenhalt-Individuum (I-BZ); bei Sygusch (2007, S. 70): soziale Zugehörigkeit.

¹² Bei Schmidt (2002, S. 37): Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Gruppe (G-AZ); bei Sygusch (2007, S. 70): Aufgabenzusammenhalt.

¹³ Bei Schmidt (2002, S. 37): Beziehungsorientierter Zusammenhalt-Gruppe (G-BZ); bei Sygusch (2007, S. 70): Beziehungszusammenhalt.

Die Definition der Gruppenkohäsion war von Beginn an eng mit der Operationalisierung verbunden. So haben Carron et al. (1985) analog zu ihrem theoretischen Konzept den Kohäsionsfragebogen *Group Environment Questionnaire* (GEQ; Carron et al., 1985) entwickelt. Das Instrument verfügt, angelehnt an der theoretischen Konzeption, über eine hierarchische Struktur, unterscheidet die oben genannten vier Skalen der Kohäsion (ATG-T; ATG-S; GI-T; GI-S) und „kann heute als das Standardinstrument zur Messung von Gruppenkohäsion im Sport bezeichnet werden“ (Birrer & Seiler, 2008, S. 352).

3.1.2 Entwicklung und Förderung der Gruppenkohäsion

Die Gruppenkohäsion ist kein stabiles Konstrukt, sondern wird durch gruppenspezifische Prozesse bestimmt und durchläuft nach den Modellannahmen von Tuckman (1965) verschiedene Entwicklungsstufen, die in Kapitel 3.1.2.1 erläutert werden. Auf diese Prozesse wirken verschiedene Einflussfaktoren ein, welche in Kapitel 3.1.2.2 als Quellen der Gruppenkohäsion dargestellt werden.

3.1.2.1 Gruppendynamische Prozesse der Gruppenkohäsion

Wie in der Definition von Gruppenkohäsion (siehe oben) erwähnt, wird die Kohäsion als ein dynamischer Prozess verstanden, der häufig unter dem Begriff der Gruppendynamik gefasst wird. Die Forschung zur Gruppendynamik „beschäftigt sich damit, das Miteinander von Menschen als einen dynamischen Prozess zu analysieren, zu beschreiben, zu begreifen und zu verändern“ (Dorst, 1981, S. 49).

Eine modellhafte Beschreibung, wie Gruppendynamik in Form von Gruppenbildungsprozessen ablaufen könnte, stammt von Tuckman (1965). Sein auf Sportmannschaften übertragbares Modell beruht auf der Annahme, dass Gruppen progressiv verschiedene Entwicklungsstufen vollständig und erfolgreich durchlaufen müssen, um als Team die volle Leistungsfähigkeit ausschöpfen zu können. Nach der ursprünglichen Konzeption von Tuckman (1965) ist dies ein linearer Prozess von vier Phasen¹⁴ (Tabelle 3), in denen jeweils spezifische kritische Ereignisse zu erwarten sind, bei deren Bewältigung die Gruppe und damit die Gruppenkohäsion das nächste Stadium der Entwicklung erreicht (vgl. Birrer & Seiler, 2008; Stoll, 2010; Schlicht & Strauß, 2003).

¹⁴ In einer Revision des Modells fügten Tuckman und Jensen (1977) als fünfte Phase die *adjourning*-Phase hinzu, welche die Auflösung der Gruppe nach der erfüllten Aufgabe umfasst. Im Kontext von Vereinssport stellt diese Phase eher die Ausnahme dar, weil Gruppen selten vollständig aufgelöst werden. Daher wird im Folgenden auf die Beschreibung dieser Phase verzichtet.

Tabelle 3: Stadien der Gruppenentwicklung (in Anlehnung an Tuckman & Jensen, 1977; Carron et al., 2005)

Stadium	Interpersonelle Charakteristiken	Aufgabencharakteristiken
<i>Forming</i>	Die Personen werden miteinander vertraut und entwickeln eine Bindung innerhalb der Gruppe.	Die Mitglieder bestimmen die Gruppenaufgabe und die Methoden, um diese zu bewältigen.
<i>Storming</i>	Konflikte und Spannungen entstehen unter den Gruppenmitgliedern und mit dem Gruppenleiter.	Es entsteht Widerstand in Bezug auf die gewählte Gruppenaufgabe und die Methoden.
<i>Norming</i>	Die Rollen innerhalb der Gruppe bilden sich heraus und Zusammenhalt und Gruppenharmonie entsteht.	Die Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder bezüglich der Gruppenaufgabe herrscht vor.
<i>Performing</i>	Die Beziehungen werden stabilisiert.	Die Gruppenorientierung ist auf Produktivität und Leistung gerichtet.

Die Zeit, die eine Gruppe in einer Phase verbringt, um die darin enthaltenen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, ist für jede Gruppe unterschiedlich (Carron et al., 2005). Der Gruppenentwicklungsprozess verläuft daher nicht – wie im *Tuckman-Modell* vorgesehen – immer linear ab. Ein Rückfall in eine vorhergehende Stufe wird nötig, wenn Normen verletzt, Rollen in Frage gestellt und Rollenubesetzungen vorgenommen werden. Beispielsweise können Niederlagen ein Team wieder in die *Storming*-Phase zurückversetzen oder durch das Hinzukommen von neuen Teammitgliedern den Neubeginn in der *Forming*-Phase bedingen (Birrer & Seiler, 2008). So konnten Wilhelm und Wegner (1997) in einer empirischen Studie nachweisen, dass sich zwar einzelne Phasen des Tuckman-Modells voneinander abgrenzen lassen, ein linear modellierter Entwicklungsverlauf konnte dagegen empirisch nicht bestätigt werden. „Das Hauptproblem liegt darin, gruppenspezifische Prozesse mit trainingsperiodischen Anforderungen und situativen Besonderheiten verknüpfen zu müssen“ (Stoll, 2010, S. 143).

Daher entwickelten Carron und Hausenblas (1998) angelehnt an dieses *Tuckman-Modell* ein fünfphasiges *Pendel-Modell*, in dem sie nicht von linearen, sondern von oszillierenden Prozessen ausgehen, zwischen denen „das Pendel hin und her schwingt“ (Birrer & Seiler, 2008, S. 331; vgl. Tabelle 4):

Tabelle 4: Pendel-Modell der Gruppenentwicklung (in Anlehnung an Carron et al., 2005, S. 28–29)

Prozess	Charakteristik
<i>Orientierung:</i>	Großer Zusammenhalt und Gefühle innerhalb der Gruppe.
<i>Differenzierung und Konflikte</i>	Kleingruppenbildung und Konflikte um Positionen im Team.
<i>Entschlossenheit und Zusammenhalt</i>	Teammitglieder halten durch die Vorbereitung auf eine gemeinsame Herausforderung zusammen.
<i>Differenzierung und Konflikte</i>	Die Belohnung bzw. Bestrafung von Teammitgliedern schwächt den Zusammenhalt des Teams.
<i>Endphase</i> ¹⁵	In Abhängigkeit vom Verlauf der Saison ist der Zusammenhalt groß bzw. klein.

¹⁵ Die *Endphase* im Modell von Carron und Hausenblas (1998) entspricht nicht der *adjourning*-Phase (vgl. Fußnote 14) im Modell von Tuckman (1965), da die Gruppe bestehen bleibt und sich nicht vollständig auflöst.

Innerhalb von Sportgruppen kommt ein Wechsel der Gruppenzugehörigkeit (z. B. Wechsel oder Ausfall von Spielern oder Trainern) häufig vor. Dadurch beginnt der gruppendynamische Prozess grundsätzlich wieder von neuem, da Positionen neu verteilt und Rollen neu definiert werden müssen. Dies spricht für die Annahme einer pendelnden Gruppenentwicklung wie von Carron und Hausenblas (1998) vorgeschlagen.

3.1.2.2 Quellen der Gruppenkohäsion

In der Kohäsionsforschung werden verschiedene Quellen (im Sinne von Einflussfaktoren) diskutiert, welche die oben genannten gruppendynamischen Prozesse und die Gruppenkohäsion determinieren. Carron et al. (2005, S. 242) haben hierfür ein allgemeines Rahmenkonzept entwickelt, welche die für die Kohäsion relevanten Quellen systematisiert:

- **Environmental Factors** sind in der Situation selbst begründet, z. B. vertragliche Pflichten, Organisationsform (Vereins- vs. Freizeitsport), Leistungs- und Wettkampfniveau, Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen sowie Aufgabencharakteristika (interagierend vs. koagierend).
- **Personal Factors** gehen auf Einstellungen und (Charakter-)Eigenschaften der Einzelsportler innerhalb der Gruppe zurück, z. B. soziodemographische Eigenschaften (Alter, Geschlecht), (Wettkampf-)Ängstlichkeit, Verantwortungsübernahme, Zufriedenheit und soziales Faulenzen des Einzelsportlers.
- **Leadership Factors** stehen in Verbindung mit Aspekten der Führung seitens des Trainers, z. B. (zielorientiertes) Führungsverhalten und (demokratisches) Entscheidungsverhalten des Trainers.
- **Team Factors** betreffen die Gruppe als Einheit selbst, z. B. Gruppenstatus und Gruppennormen, Rollendifferenzierung und Rollenzuweisung, Zugehörigkeitsdauer, Gruppenwirksamkeitsüberzeugung der Gesamtgruppe.

Die vier genannten Kategorien stehen nicht unabhängig und unverbunden nebeneinander, sondern besitzen deutliche Überschneidungsbereiche, welche sich an vielen Stellen nur künstlich trennen lassen. So ist beispielsweise die Verantwortungsübernahme der Sportler im Training (= *Personal Factor*) vom Entscheidungsverhalten des Trainers (= *Leadership Factor*) abhängig, z. B. werden die Sportler keine Verantwortung im Training übernehmen, wenn der Trainer den Sportler keine Möglichkeit bietet, sich in inhaltliche Entscheidungen im Training mit einzubringen.

Auch der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Gruppenkohäsion und diesen Quellen ist meist wechselseitiger Natur. So wird das Führungsverhalten des Trainers (= *Leadership Factor*) in einer neuen Gruppe mit niedrig ausgeprägter Kohäsion eher auto-

kratisch geprägt sein (z. B. Bestimmung klarer Regeln, um ein gemeinsames Training zu ermöglichen), während bei länger bestehenden Gruppen mit hoch ausgeprägter Kohäsion der Trainer zunehmend einen demokratischen Führungsstil anwenden kann (z. B. gemeinsame Ziele und Regeln werden gemeinschaftlich aus der Gruppe heraus bestimmt). Ebenso ist die Kohäsion förderlich für das Leistungsniveau des Teams, wie auch das Leistungsniveau des Teams die Gruppenkohäsion beeinflusst (vgl. Kapitel 3.1.3.1).

Die empirische Datenlage ist hierzu noch inkonsistent, zumal die einzelnen Befunde aufgrund unterschiedlicher Erhebungssettings und Erhebungsmethoden nur bedingt vergleichbar sind. Lau (2005 zitiert nach Stoll, 2010, S. 139) fasst auf Basis von Querschnittanalysen verschiedener Quellen (im Sinne von Einflussfaktoren) die Kohäsion zusammen und kommt zu folgenden Schlussfolgerungen:

- „Zwischen Männer- und Frauenteam[s] [= Personal Factor] sind in [den] Kohäsionsmerkmalen keine Unterschiede festzustellen, wenn die moderierende Wirkung anderer Teamunterschiede (beispielsweise im Leistungsniveau) ausgeschlossen werden kann.
- Im Vergleich von Teams aus fünf verschiedenen Sportspielen [= Environmental Factor] lässt sich ebenso kein signifikanter Unterschied in den Kohäsionsdimensionen feststellen.
- Die Teamzugehörigkeitsdauer [= Team Factor] besitzt keinen gerichteten Einfluss auf die Ausprägung der Mannschaftskohäsion.
- Die Ausprägung der Aufgabenkohäsion erhöht sich mit steigendem Wettkampfniveau [= Environmental Factor] signifikant. Das lässt auf eine höhere Bedeutsamkeit dieser Kohäsionsdimension für Spitzenteams schließen. Dagegen scheint die Sozialkohäsion vom Liganiveau unabhängig ausgeprägt zu sein“ (Stoll, 2010, S. 139).

Ein Teil dieser Quellen, wie beispielsweise soziodemographische Eigenschaften oder Organisationsform, entzieht sich einer gezielten Einflussnahme von außen. Dagegen können andere Quellen mittels methodischer Maßnahmen gezielt angesprochen und gefördert werden. So werden von verschiedenen Autoren (Prapavessis, Carron & Spink, 1996, S. 273; Carron et al., 2005, S. 335; Sygusch, 2007, S. 73–74; Baumann, 2008) unterschiedliche Quellen von Gruppenkohäsion erwähnt, die innerhalb von Interventionen zur Stärkung der Gruppenkohäsion angesprochen werden sollen (vgl. Kapitel 3.1.2.3).

Die Kohäsion kann gestärkt werden durch ...

- ... *Gemeinsame Ziele* –
Mitbestimmung bei der Zielsetzung des Teams
- ... *Übereinstimmung mit Teamnormen und -regeln*

- ... *Rollenklarheit und -akzeptanz* –
Verständnis, Akzeptanz und Zufriedenheit der Teammitglieder mit ihrer Rolle
- ... *Kooperation in gemeinsamen Aufgaben* –
Sozial-kooperatives Handeln schafft Vertrauen in die Fähigkeiten der Gruppe
- ... *Soziale und emotionale Erfahrungen* –
Freude über sportliche Erfolge oder das Durchleben von Konfliktsituationen
- ... *Unverwechselbarkeit des Teams*
- ... *Demokratische Teamführung* –
Möglichkeit zur Mitbestimmung im Entscheidungsprozess
- ... *Positive Gruppenwirksamkeitsüberzeugungen* –
Vertrauen in die Fähigkeiten des Teams

EXKURS II: Gruppenwirksamkeitsüberzeugung

Eine bedeutsame Quelle [= *Team Factor*] der Gruppenkohäsion stellt die Gruppenwirksamkeitsüberzeugung (= *collective efficacy*; synonym: kollektive Selbstwirksamkeit) dar, die von Bandura (1977, 1997) als Erweiterung seiner Selbstwirksamkeitstheorie vorgeschlagen wurde (vgl. Kapitel 2.2). Zaccaro, Blair, Peterson und Zazanis (1995, S. 309) verstehen darunter „a sense of collective competence shared among individuals when allocating, coordinating, and integrating their resources in a successful concerted response to specific situational demands“. Die Gruppenwirksamkeitsüberzeugung ist entsprechend der Glaube von mehreren Personen an die gemeinsamen Fähigkeiten, ein bestimmtes Leistungsniveau zu erreichen. Ihr wird ein entscheidender Einfluss auf die Gruppenkohäsion und auf den Gruppenerfolg zugesprochen und sie beeinflusst maßgeblich, „welche Gruppenaufgaben ausgewählt werden, wie viel Anstrengung in die Gruppenhandlung investiert wird und mit wie viel Beharrlichkeit und Wille eine Gruppenhandlung bei anfänglich ausbleibendem Gruppenerfolg weiterverfolgt wird“ (Birrer & Seiler, 2008, S. 348). Während die Konzeption der Gruppenwirksamkeitsüberzeugung auf theoretischer Ebene große Beachtung findet (z. B. Carron et al., 2005, S. 315–323; Birrer & Seiler, 2008, S. 348–351; Feltz, Short & Sullivan, 2008) stecken die empirischen Untersuchungen dazu noch in den Kinderschuhen (Feltz & Lirgg, 2001; im Überblick Myers & Feltz, 2007).

Entsprechend scheint die Stärkung der Gruppenwirksamkeitsüberzeugung sinnvoll, um die Kohäsion und die Leistungsfähigkeit eines Teams zu verbessern. Chase, Feltz und Lirgg (2003) konnten zeigen, dass die von Bandura (1997) vorgeschlagenen Quellen der Selbstwirksamkeit (vgl. Kapitel 2.2.3), wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung, für die Ent-

stehung von Gruppenwirksamkeitsüberzeugung relevant sind und Ansatzpunkte für gezielte Interventionsmaßnahmen darstellen.

3.1.2.3 Pädagogische Maßnahmen zur Förderung der Gruppenkohäsion

Ausgehend von den gruppendynamischen Prozessen der Gruppenkohäsion (vgl. Kapitel 3.1.2.1) und den Quellen der Gruppenkohäsion (vgl. Kapitel 3.1.2.2) können Hinweise zur Stärkung der Kohäsion gefunden werden, welche es dem Trainer ermöglichen, gezielt auf die Gruppenkohäsion einzuwirken.

Das Modell von Tuckman (1965; Tuckman & Jensen, 1977) bietet dabei einen konzeptuellen Rahmen, anhand dessen gruppenfördernde Maßnahmen nach den Entwicklungsstufen der Gruppe bzw. der Gruppenkohäsion strukturiert, geplant und effektiv gestaltet werden können (vgl. Birrer & Seiler, 2008):

Tabelle 5: Methodische Maßnahmen in Abhängigkeit von der Entwicklungsstufe der Gruppe (in Anlehnung an Tuckman & Jensen, 1977; Birrer & Seiler, 2008)

Stadium	Methodische Maßnahmen
<i>Forming</i>	Die soziale und situative Unsicherheit kann durch die bewusste Informationsvermittlung (z. B. situative Rahmenbedingungen) verringert werden. Dabei sollte der Fokus auf die Förderung der Kommunikation im Team liegen, um den sozialen Zusammenhalt zu stärken.
<i>Storming</i>	Das Austragen entstehender Konflikte kann durch die Festlegung von Feedbackregeln und die gemeinsame Zieldefinition unterstützt werden.
<i>Norming</i>	Individuelle und gemeinsame Gruppenwerte sollten innerhalb einer Diskussion gemeinsam erarbeitet werden, um daraus für alle Gruppenmitglieder geltende Ziele und Normen festzulegen. Dabei sollte zunehmend der aufgabenbezogene Zusammenhalt gestärkt werden.
<i>Performing</i>	Die aufgabenbezogene Kommunikation sowie die Rollendifferenzierung sollte in dieser Phase durch systematische Rückmeldungen weiter vorangetrieben werden. Die gemeinsamen Teamziele sollten in Zwischenziele zerteilt werden, deren Erreichen kontinuierlich thematisiert wird, um über gruppendienliche Attributionen Gruppenwirksamkeitsüberzeugungen aufzubauen.

Dabei ist zu unterscheiden, welcher Kohäsionsfokus (sozial- oder aufgabenbezogen; Kapitel 3.1.1) gestärkt werden soll. Nach Baumann (2008) ist dies von der Leistungsorientierung des Teams abhängig. Während für leistungsorientierte Teams die Stärkung der Aufgabenkohäsion im Sport selbst oberste Priorität hat, liegt der Schwerpunkt bei freizeitorientierten Teams eher auf der Schaffung von Sozialkohäsion außerhalb des Sports (Baumann, 2008).

In der Kohäsionsforschung werden zur Stärkung der Aufgabenkohäsion verschiedene Einzelmethoden angeführt, die auf die Förderung einzelner Quellen der Kohäsion (vgl. 3.1.2.2) abzielen und auch einzeln einen Einfluss auf die Teamleistung haben können (Birrer & Seiler, 2008, S. 341), beispielsweise *Förderung der Rollenklärung und Akzeptanz* (z. B. Prapavessis et al., 1996), *Bestimmung der Gruppenzielsetzungen* (z. B. Carron, Colman, Wheeler & Stevens, 2002; Widmeyer & Ducharme, 1997), *Verbesserung der Kommunikation*

(z. B. Yukelson, 1997), *Aufbau von Gruppenwirksamkeitsüberzeugung* (z. B. Spink, 1990) und *Aufbau und Einhaltung von Teamnormen* (z. B. Prapavessis et al., 1996).

Für den Aufbau von Sozialkohäsion gelten ähnliche Empfehlungen, deren Schwerpunkt jedoch eher in gemeinsamen Zusammenkünften außerhalb des Sportbetriebs in Form von teils mehrtägigen Teamaktivitäten oder unterschiedlichen Outdooraktivitäten (z. B. Hochseilgarten, Abenteuertraining) liegt (Carron et al., 2002). Der Reflexion, die im Anschluss an diese Aktivität durchgeführt wird, wird ein großer Stellenwert für den Nutzen solcher Aktivitäten eingeräumt. Hierbei „wird versucht, die Relevanz der erlebten Prozesse für die Aufgaben im (Sport-)Alltag aufzuzeigen und mittels spezieller Techniken oder Follow-Ups den Transfer von gewonnenen Erkenntnissen in den (Sport-)Alltag zu erleichtern“ (Birrer & Seiler, 2008, S. 341).

In verschiedenen *Teambuilding*¹⁶-Programmen (z. B. Sygusch, 2007; Baumann, 2008; Bruner & Spink, 2010; Hansen, 2010) werden diese verschiedenen Einzelmethoden zur Stärkung der Gruppenkohäsion (z. B. Zielsetzungs- und Kommunikationstraining) meist unter Beachtung der gruppenspezifischen Prozesse miteinander kombiniert. Dabei werden alle methodischen Maßnahmen zur Stärkung und Festigung der Kohäsion im Kontext Sport als *Teambuilding*-Maßnahmen bezeichnet (Baumann, 2008).

Teambuilding

Teambuilding ist eine Methode, um Gruppen zu helfen ihre Effektivität zu steigern, die Bedürfnisse der Mitglieder zu befriedigen oder die Arbeitsbedingungen zu verbessern (Brawley & Paskevich, 1997, S. 13). Die Gruppe oder das Team können dadurch die vorhandene Zeit und Ressourcen effizienter nutzen, eigene Schwächen besser diagnostizieren und die (ggf. schlechte) Zusammenarbeit verbessern (Carron et al., 2005). Dem *Teambuilding* wird eine große praktische Relevanz zugesprochen, wenngleich es in der sportpsychologischen Literatur nur randständig behandelt wird. Dabei wird vor allem Bezug auf Erfahrungen in der Organisationsentwicklung genommen (Brawley & Paskevich, 1997; Carron et al., 2005), in der jedoch empirisch gestützte Interventionsempfehlungen fast gänzlich fehlen (Birrer & Seiler, 2008, S. 354).

Teambuilding-Maßnahmen (= alle Maßnahmen zur Festigung des Zusammenhalts im und rund um den Trainingsprozess; Baumann, 2008) unterscheiden sich darin, ob ein außenstehender Experte eine Intervention mit den Sportlern durchführt (= direkte Intervention) oder ob die Intervention vom Trainer – meist durch Experten beraten – selbst durchgeführt wird (= indirekte Intervention) (Carron et al., 2005; Carron, Spink & Prapavessis, 1997).

¹⁶ Der Begriff *Teambuilding* wird häufig im Kontext von Interventionen in der Praxis synonym für die *Förderung der Gruppenkohäsion* verwendet.

Direkte Interventionen greifen stärker in das bestehende System ein, was den Vorteil bietet, dass neue Prozesse angestoßen und dysfunktionale Abläufe optimiert werden können, indem alte Muster und bestehende Machtstrukturen aufgebrochen werden.

Bei *indirekten Interventionen*¹⁷ berät ein Experte den Trainer des Teams, der die *Teambuilding*-Maßnahmen eigenständig im Training umsetzt. Entsprechend hat der Experte selbst keinen Kontakt zu den Sportlern und agiert nur indirekt über den Trainer. Das in sich geschlossene, indirekte Interventionskonzept von Carron et al. (2005, S. 333–334; vgl. Prapavessis et al., 1996; Carron et al., 1997; Birrer & Seiler, 2008) umfasst beispielsweise vier Arbeitsschritte: In der (1) Einführungsphase (*Introductory stage*) und der (2) Konzeptionellen Phase (*Conceptual stage*) werden dem Trainer die theoretischen Hintergründe zur Gruppenkohäsion und zu den Gruppenprozessen vermittelt. Anschließend entwickeln die Trainer in der (3) Erarbeitungsphase (*Practical stage*) mit den Experten spezifisch auf die Trainingssituation angepasste Interventionsstrategien (beispielhafte Maßnahmen, vgl. Tabelle 6), welche in der (4) Interventionsphase (*Intervention stage*) ohne Beteiligung der Experten vom Trainer mit dem Team umgesetzt werden (Carron et al., 2005, S. 333–334).

Bei indirekten *Teambuilding*-Interventionen kommt damit dem Trainer eine Schlüsselrolle zu. Um die einzelnen *Teambuilding*-Maßnahmen erfolgreich ins Training implementieren zu können, muss er nach Eittington (1989 zitiert nach Birrer & Seiler, 2008) über folgende Eigenschaften und Fähigkeiten verfügen: Er muss zuhören können, konstruktives Feedback geben und annehmen können, eine unterstützende Atmosphäre aufbauen und ein offenes Klima entwickeln.

Die nachfolgende Tabelle 6 fasst mögliche methodische Maßnahmen einer *Teambuilding*-Intervention zusammen, die neben den Quellen von Gruppenkohäsion (Kapitel 3.1.2.2) auch die gruppenspezifischen Prozesse (Kapitel 3.1.2.1) mit einbezieht:

¹⁷ Die indirekte Intervention wird differenzierter dargestellt, da dies der Implementationsstrategie der vorliegenden Arbeit entspricht (vgl. Kapitel 4.3).

Tabelle 6: Beispielhafte spezifische Trainerstrategien zur Förderung der Gruppenkohäsion (Carron et al, 2005, S. 335)

Kategorie	Begründung	Strategien
Arbeit am Teamumfeld		
Unverwechselbarkeit	Die (sichtbare) Unverwechselbarkeit des Teams trägt zur Kohäsion bei.	Stelle sicher, dass alle Teammitglieder den gleichen Trainingsanzug besitzen und tragen.
Zusammengehörigkeit	Sind die Teammitglieder häufig räumlich nah zusammen, verstärkt sich die Kohäsion innerhalb der Gruppe.	Stelle sicher, dass sich alle Spinde der Teammitglieder im selben Abschnitt der Umkleidekabine befinden.
Veränderung der Teamstruktur		
Rollenklarheit und -akzeptanz	Verstehen die Teammitglieder ihre Rolle, akzeptieren diese und sind mit ihr zufrieden, dann verbessert sich die Kohäsion der Gruppe	Plane wöchentliche Treffen mit den Athleten, um ihre Verantwortlichkeiten klarzustellen und zu verstärken.
Übereinstimmung mit Teamnormen	Eine Übereinstimmung der sozialen und aufgabenorientierten Normen im Team erhöht die Kohäsion.	Setze Kapitane ein, die einen Verhaltenscodex erarbeiten und führe wöchentliche Sitzungen durch, in denen die Nichteinhaltung diskutiert wird.
Teamführung	Die Möglichkeit zur Mitbestimmung im Entscheidungsprozess trägt zu einer erhöhten Kohäsion bei.	Führe ein Spielergremium ein, um Probleme an den Trainer heranzutragen und zu diskutieren.
Beeinflussung der Gruppenprozesse		
Individuelle Opfer	Bringen Teammitglieder mit einem hohen Status Opfer für die Gruppe, führt dies zu einer verbesserten Kohäsion.	Fordere, dass die Teamkapitane Verantwortung für die Integrierung von Neulingen in das soziale Netzwerk des Teams übernehmen.
Ziele	Mitbestimmung bei der Team-Zielsetzung führt zu einer erhöhten Kohäsion.	Wöchentliche Treffen mit dem ganzen Team, um Ablauf, Durchführung und Ziele für die folgende Woche festzulegen.
Kooperation	Kooperatives Verhalten erhöht die Kohäsion.	Nutze Ehemalige, die assistieren und diejenigen instruieren, die mit dem System nicht vertraut sind.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, „dass neben der Ausformulierung der gemeinsamen Ziele die Bearbeitung gemeinsamer Werte, eine klare Ausdifferenzierung der Rolle im Team, die Förderung der teaminternen Kommunikation, glaubwürdige Führung und der Aufbau von sozialem Zusammenhalt als effektive Elemente erfolgreichen Teambuildings angesehen werden“ (Birrer & Seiler, 2008, S. 361).

3.1.3 Forschungsstand: Gruppenkohäsion im Sport

In der Sportpsychologie dominieren neben der Frage, welche Gruppenmerkmale einen Einfluss auf die Kohäsion besitzen (vgl. Kapitel 3.1.2.2), vor allem zwei zentrale Themen die empirische Forschung: zum einen die Wechselbeziehung zwischen Gruppenkohäsion und sportlicher Leistung und zum anderen die Steigerung der Gruppenkohäsion durch (Interventions-)Maßnahmen. Diese beiden Themenfelder werden in den folgenden Teilkapiteln näher

dargestellt. Im Kapitel 3.1.3.1 *Gruppenkohäsion und sportliche Leistung* werden zwei Metaanalysen (Carron et al., 2002; Mullen & Cooper, 1994) aus dem englischsprachigen Raum dargestellt sowie die Arbeit von Wilhelm (2001) aus dem deutschsprachigen Raum. Im Kapitel 3.1.3.2 *Förderung der Gruppenkohäsion im Sport* werden ausgewählte Feldstudien rezipiert, welche *Teambuilding*-Maßnahmen im Sport durchführten und systematisch evaluierten. *Teambuilding*-Maßnahmen außerhalb des Sports (z. B. Outdoortrainings, Teamtrainings im Hochseilgarten) werden nicht dargestellt (ausführlich Hansen, 2010).

Da die vorliegende Arbeit die gezielte, pädagogisch inszenierte Förderung der Gruppenkohäsion¹⁸ von Jugendmannschaften im Vereinssport zum Inhalt hat, liegt der Fokus der Darstellung des Forschungsstandes auf den Fragen: (1) Wirkt sportliche Leistung auf die Gruppenkohäsion? (2) Wirken gezielte gruppenkohäsionsfördernde Maßnahmen als Interventionsinhalte auf die Gruppenkohäsion?

3.1.3.1 Gruppenkohäsion und sportliche Leistung

Die Beziehung zwischen Gruppenkohäsion und sportlicher Leistung stand in der Kohäsionsforschung schon von Beginn an im Zentrum des Interesses, um herauszufinden, ob der Zusammenhalt von Teams ein leistungsbestimmender Faktor ist. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob die Leistung eines Teams mit der Höhe der Kohäsion steigt bzw. ob der Erfolg eines Teams die Gruppenkohäsion erhöht.

Aktuell gilt lediglich als gesichert, dass sich Gruppen mit hoher Gruppenkohäsion anders verhalten als Gruppen mit geringer Kohäsion. Während eine große Anzahl an Studien die Annahme stützen, dass sich Gruppenkohäsion positiv auf die Leistungsfähigkeit auswirkt (zusammenfassend Carron et al., 2005), konnte schon sehr früh von Lenk (1970) mittels Einzelfallstudien im Rudern ein genereller Zusammenhang widerlegt werden (Birrer & Seiler, 2008, S. 340). Folgend werden die zwei vielbeachteten disziplinübergreifenden Meta-Analysen von Mullen und Cooper (1994) sowie von Carron, Colmann, Wheeler und Stevens (2002) aus dem englischsprachigen Raum rezipiert, um die Frage nach Zusammenhängen von Gruppenkohäsion und sportlicher Leistung aufzuklären.

Die Meta-Analyse von Mullen und Copper (1994) untersucht auf der Basis von 49 Studien (acht Studien aus dem Kontext Sport) aus den Jahren 1951 bis 1991 den Zusammenhang zwischen Erfolg (bzw. Leistung) und Kohäsion. Die Gruppenkohäsion wird von den Autoren entgegen den Annahmen von Carron et al. (1985) mittels drei Kohäsionskomponenten operationalisiert: der interpersonellen Attraktivität, der Aufgabenorientierung sowie dem Stolz, der Gruppe anzugehören. Aus den 66 Effektgrößen konnte eine schwache signifikante Kor-

¹⁸ Neben der Förderung der Ressourcen Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenz (vgl. Kapitel 4.1.1).

relation ($r = .25$) zwischen Kohäsion und der Leistung ermittelt werden. Diese ist im Wesentlichen auf die Attraktivität der Gruppenaufgabe zurückzuführen, welche damit die wichtigste Komponente der Gruppenkohäsion darstellt. Der Zusammenhang ist bei kleinen und real existierenden Gruppen stärker ausgeprägt als bei großen und künstlich gebildeten (= Laborgruppen) Gruppen. Die höchste Korrelation ($r = .54$) konnte im Vergleich zu den anderen untersuchten Gruppen (Militär-, künstliche Laborgruppen und andere reale Gruppen) für Sportgruppen nachgewiesen werden. Die Autoren konnten weiterhin mittels *Cross-Lagged Panel Designs* aus sieben Studien (vier Studien aus dem Kontext Sport) nachweisen, dass der Erfolg auf die Kohäsion stärkere Auswirkungen hat ($r = .36$) als die Kohäsion auf den nachfolgenden Erfolg ($r = .08$). Der Effekt von der Leistung auf die Gruppenkohäsion ist daher deutlich stärker ausgeprägt als der Effekt von Gruppenkohäsion auf die spätere Leistung. Dennoch sehen die Autoren in ihrer Meta-Analyse den Kohäsions-Leistungs-Effekt klar bestätigt, was jedoch von Wilhelm (2001) aufgrund der niedrigen Effektstärke angezweifelt wird.

Die zweite, neuere Meta-Analyse von Carron et al. (2002) bezieht sich ausschließlich auf den Kontext Sport, umfasst 46 Studien mit insgesamt 164 Effektgrößen und beinhaltet eine gesamte Stichprobe von 9988 Sportlern. Hauptanliegen der Studie war es, den Zusammenhang zwischen Kohäsion und Erfolg bzw. Leistung im Sport zu untersuchen. Darüber hinaus sollte der Einfluss von verschiedenen Moderatoren (u. a. Geschlecht, Aufgabentyp) auf die Beziehung zwischen Gruppenkohäsion und Erfolg geprüft werden. Insgesamt wurde ein signifikanter mittelmäßiger bis großer Zusammenhang zwischen Kohäsion und Erfolg gefunden ($r = .66$; vgl. Carron et al., 2002, S. 177). Die Effektstärke der Sozialkohäsion ($r = .70$) fällt größer aus als die der Aufgabenkohäsion ($r = .61$), was im klaren Widerspruch zur Meta-Analyse von Mullen und Copper (1994) und zu neueren Studien aus dem deutschsprachigen Raum steht (vgl. Birrer & Seiler, 2008; Wilhelm, 2001). Als bedeutende signifikante Moderatoren der Kohäsions-Leistungs-Beziehung erweisen sich nur die Art der Publikation (veröffentlicht vs. unveröffentlicht) sowie das Geschlecht. Der Zusammenhang zwischen Kohäsion und Leistung ist in veröffentlichten stärker ($r = .73$) als in unveröffentlichten Publikationen ($r = .51$) sowie bei Frauen sehr hoch ($r = .95$) und bei Männern nur mittelhoch ($r = .56$) ausgeprägt. Das Leistungsniveau, die Art der Leistungsmessung, der Aufgabentyp (interaktive vs. koaktive Sportarten) und das Untersuchungsparadigma (Korrelations- vs. Experimentalmessung) haben dagegen keinen (signifikanten) Einfluss auf diese Beziehung. Der (nicht signifikante) Effekt von Erfolg auf die Sozial- ($r = .72$) und Aufgabenkohäsion ($r = .64$) ist stärker ausgeprägt als der Effekt von der Sozial- ($r = .60$) und Aufgabenkohäsion ($r = .51$) auf den Erfolg.

Im deutschsprachigen Raum beschäftigte sich vor allem Wilhelm (2001) in seinen Studien damit, den Zusammenhang zwischen Gruppenkohäsion und sportlicher Leistung bzw. Erfolg

zu klären. Er überführte das heuristische Modell von Carron et al. (1985) in ein sozial-motivationales Verhaltensmodell von Kohäsion und Leistung (Abbildung 6), welches für Sportarten und beide Geschlechter Geltung findet. Dieses Modell schließt prinzipiell die Möglichkeit mit ein, durch eine Förderung der Gruppenkohäsion mittels *Teambuilding*-Interventionen die Leistungsfähigkeit und den Erfolg eines Teams zu steigern.

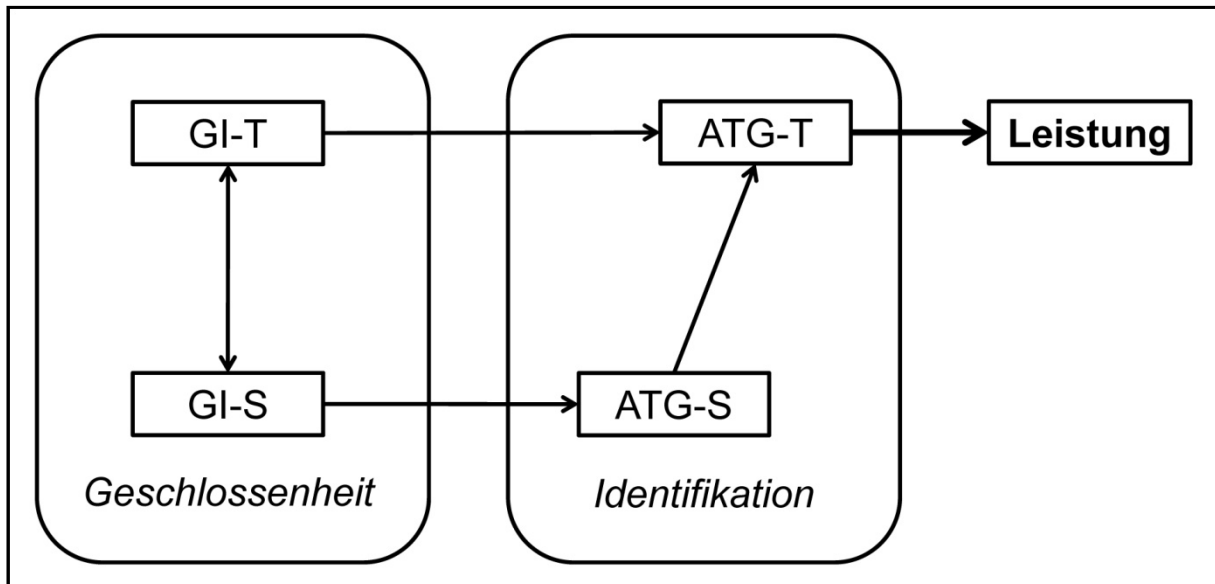


Abbildung 6: Sozial-motivationales Verhaltensmodell von Kohäsion und Leistung (Wilhelm, 2001, S. 98)

Dieses Modell konnte Wilhelm (2001) in Strukturgleichungsmodellen größtenteils bestätigen. Dabei wird der aufgabenbezogenen Attraktivität der Gruppenmitgliedschaft (ATG-T) eine zentrale Prädiktorwirkung auf die Leistung eines Teams zugeschrieben. Die drei weiteren Dimensionen der Gruppenkohäsion (ATG-S, GI-T und GI-S) beeinflussen dagegen die Teamleistung nur indirekt über die aufgabenbezogene Attraktivität der Gruppe (ATG-T). „Die Sozialkohäsion [GI-T und GI-S] bildet eine Randbedingung für die Leistung einer Sportspielform, die sowohl positiv als auch negativ wirken kann“ (Wilhelm, 2001, S. 141).

Neben den einzelnen Facetten der Gruppenkohäsion stellt die Gruppenwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Exkurs II, Kapitel 3.1.2.2) einen weiteren Mediator zwischen Gruppenkohäsion und Leistung dar (Birrner, 2008). So konnte Spink (1990) an Eliteteams im Volleyball zeigen, dass Teams mit hoher Gruppenwirksamkeitsüberzeugung höhere Werte in der aufgabenbezogenen Attraktivität der Gruppe (ATG-T) aufweisen als Teams mit geringerer Gruppenwirksamkeitsüberzeugung. Dabei erbringen Teams mit hoher Gruppenwirksamkeitsüberzeugung höhere Leistungen als Teams mit geringer Gruppenwirksamkeitsüberzeugung (Hodges & Carron, 1992 zitiert nach Feltz et al., 2008). Gruppenwirksamkeitsüberzeugungen können daher in Sportarten mit interagierenden Gruppenhandlungen (z. B. Handball) als Prädiktor der Gruppenleistung angesehen werden (Feltz & Lirgg, 1998 zitiert nach Feltz et al., 2008) und fungieren als Mediator zwischen aufgabenorientierter Gruppenkohäsion und Teamleistung (Paskevich, 1995 zitiert nach Carron et al., 2005).

Insgesamt können die dargestellten empirischen Befunde die Wirkungsmechanismen der Kohäsions-Leistungs-Beziehung nicht vollständig aufklären. Daraus lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten (Stoll, 2010, S. 140):

- Die Kohäsion eines Teams ist nicht direkt abhängig von Erfolg und Misserfolg.
- Der Einfluss des sportlichen Erfolgs auf die Kohäsion ist eher nachzuweisen als der der Kohäsion auf den sportlichen Erfolg.
- Teams mit hoher Aufgabenkohäsion sind im Vergleich zu Teams mit niedriger Aufgabenkohäsion (tendenziell) erfolgreicher.
- Die Sozialkohäsion ist (tendenziell) unabhängig vom sportlichen Erfolg und der Leistung des Teams.

3.1.3.2 Förderung der Gruppenkohäsion im Sport

In der Sportwissenschaft existieren vielfältige sportbezogene Gruppentrainings und *Teambuilding*-Maßnahmen zur Stärkung der Gruppenkohäsion, deren Umsetzbarkeit und Wirksamkeit jedoch nur teilweise überprüft und evaluiert wurde. In diesem Bereich bestehen aktuell große Forschungslücken, „ob die zeitliche und finanzielle Investition für *Teambuilding*-Maßnahmen tatsächlich die erwünschten Resultate generiert, ob gegebenenfalls Effekte mit anderen Teams und anderen Intervenierenden reproduzierbar sind [...] und wie lange eventuelle Veränderungen nach Beendigung der Intervention anhalten“ (Birrer & Seiler, 2008, S. 379).

Carron, Spink und Prapavessis (1997) untersuchten in zwei Studien den Zusammenhang zwischen indirekt vermittelten *Teambuilding*-Maßnahmen und der Gruppenkohäsion. Hierfür wurden die in Kapitel 3.1.2.3 beschriebenen *Teambuilding*-Maßnahmen (vgl. Tabelle 6) und die dazugehörige (indirekte) Implementationsstrategie im Kontext von Ausgleichssport (*Exercise Classes*) und im Teamsport (*Team Sport*) durchgeführt.

In der ersten Studie wurden universitäre Fitnessgruppen randomisiert Interventions- bzw. Kontrollgruppen zugewiesen. Die Trainer der Interventionsgruppen nahmen an Workshops teil, in denen die *Teambuilding*-Maßnahmen vermittelt wurden, welche sie in einer 13-wöchigen Intervention umsetzen sollten. Die Datenerhebung der Gruppenkohäsion erfolgte mittels des *Group Environment Questionnaire* (GEQ; vgl. Kapitel 5.3.3.2) in der achten Interventionswoche. Die Ergebnisse zeigen, dass die *Teambuilding*-Maßnahmen die aufgabenbezogene Attraktivität der Gruppe (ATG-T) innerhalb der Interventionsgruppe signifikant verbesserte, was die Autoren unter anderem darauf zurückführten, dass die Gruppen relativ neu gebildet waren. Weiterhin konnte die Annahme bestätigt werden, dass die aufgabenbezogene Attraktivität der Gruppe (ATG-T) durch die Maßnahmen höher ausgeprägt wurde als

die aufgabenbezogene Geschlossenheit der Gruppe (GI-T). Die Autoren nehmen an, dass dieser Bereich der Kohäsion mehr Zeit benötigt, um sich zu entwickeln. Darüber hinaus war in der Interventionsgruppe die *Drop-Out-Quote* geringer. Insgesamt kommen die Autoren auf Basis dieser und vorhergehender Studien (Carron & Spink, 1993, 1995) zum Schluss, dass „a team-building intervention program can have a substantial impact on perceptions of cohesiveness as well as on individual adherence behaviour“ (Carron et al., 1997, S. 68).

Die zweite Studie (Carron et al., 1997) umfasste sieben männliche leistungsorientierte Fußballmannschaften, welche sich in drei Interventionsgruppen, zwei Wartegruppen und zwei Kontrollgruppen unterteilten. In der Interventionsgruppe wurde die gleiche *Teambuilding*-Intervention wie in der ersten Studie (siehe oben) durchgeführt. Die Trainer setzten die *Teambuilding*-Maßnahmen in der Vorsaison und in den ersten sechs Wochen der Hauptsaison um. Die Kohäsion wurde jeweils in der Vor- und in der Hauptsaison mittel GEQ erfasst. Die Ergebnisse zeigten keine Unterschiede bezüglich des Gruppenzusammenhalts zwischen den Interventions-, Warte- und Kontrollgruppen. Auch bezüglich der Spielerzufriedenheit ergeben sich keine Unterschiede. Bei der Überprüfung der Implementation zeigte sich jedoch, dass alle Gruppen, unabhängig ob Interventions- oder Kontrollgruppe, die *Teambuilding*-Maßnahmen in gleicher Weise umsetzten.

Carron et al. (2005) sehen darin ein grundlegendes Problem bei der Evaluation von *Teambuilding*-Maßnahmen und -Interventionen, da Trainer auch ohne gezielte Schulungen durch Experten eigenständig *Teambuilding*-Maßnahmen, wie Zielsetzungstraining, Rollenerklärung, aufgabenbezogene Regeln sowie klare Führung und Kommunikation, in ihre reguläre Trainingsarbeit einsetzen. Es ist daher anzunehmen, dass die indirekte Intervention, welche lediglich aus einem Trainerworkshop bestand, keine nachhaltigen Veränderungen im Trainerverhalten bewirken konnte und dadurch keine Vorteile gegenüber den anderen Trainern entstanden.

Senécal, Loughhead und Bloom (2008) führten mit weiblichen Basketballteams im Jugendalter ($n = 86$, Alter = 15.71 Jahre [$SD = .96$]) eine Studie zur Wirksamkeit einer *Teambuilding*-Intervention über eine Saison durch. Hierfür wurde in vier Basketballteams angelehnt am *Team Goal-Setting Program* von Eys, Patterson und Carron (2005) ein systematisches Zielsetzungstraining durchgeführt, indem u. a. kurzfristige und langfristige Ziele vor der Saison festgelegt wurden, im Laufe der Saison thematisiert (z. B. Plakate mit Zielstellungen in der Umkleidekabine) sowie gemeinsam mit dem Trainer und den Teammitgliedern aktiv verfolgt wurden. Die zentrale Fragestellung richtete sich darauf, ob die Sportteams durch dieses Zielsetzungstraining eine größere Gruppenkohäsion ausbilden können als die Sportler aus den vier Kontrollgruppen. Die Gruppenkohäsion wurde vor und nach der Saison mittels des GEQ erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass ausgehend von gleichen Ausgangsbedingungen

zum Ende der Interventionszeit ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen in allen vier Kohäsionsdimensionen (ATG-S, ATG-T, GI-S, GI-T) vorliegt. Entsprechend sind die Teams, die am Zielsetzungstraining teilgenommen haben, am Ende der Saison kohäsiver als die Teams, die ohne konkrete Zielvorstellungen die Saison durchlaufen haben. Diese positiven Auswirkungen des Zielsetzungstrainings sind jedoch nicht auf eine Steigerung der Kohäsion in der Interventionsgruppe, sondern auf eine Verschlechterung der Kohäsion in der Kontrollgruppe im Laufe der Saison zurückzuführen. Die Autoren sehen einen Deckeneffekt als ursächlich für das Stagnieren der Kohäsionswerte in der Interventionsgruppe. „Given that the athletes already perceived a high level of cohesion at the start of the season, perhaps it is not surprising that cohesion levels did not increase at the end of the season for those in the team goal-setting condition“ (Senécal et al., 2008, S. 196). Dennoch heben sie die positiven Effekte der Maßnahmen hervor, die zwar keine Steigerung der Kohäsionsdimensionen erreichen konnten, aber die Aufrechterhaltung der Gruppenkohäsion über die gesamte Saison gewährleisteten.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Lau (2005) in seiner quasi-experimentell angelegten Interventionsstudie in der 1. Damen-Basketball-Bundesliga. Die „direkten Team-Building-Maßnahmen [hatten] in der Phase der Saisonvorbereitung (zwischen 1. und 2. MZP) auf die Kohäsionsdimensionen (abhängige Variablen) lediglich einen stabilisierenden Effekt“ (Lau, 2005 zitiert nach Stoll, 2010). Die Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe veränderten sich durch die Intervention nicht. „In der Wettspielperiode (zwischen 2. und 4. MZP) geben beide Kohäsionsdimensionen signifikant in beiden Teams nach (Zeiteffekt) und verhindern den Nachweis des prognostizierten Interaktionseffekts im Saisonverlauf“. Scheinbar haben externe Einflussfaktoren die Effekte der Intervention überlagert, so dass keine Veränderungen festgestellt werden konnten.

Birrer und Seiler (2008, S. 380) bemängeln bei der Evaluation von Interventionsmaßnahmen einen erheblichen „Defizit im Bereich der Diagnostik, insbesondere in der Prozessdiagnostik. Das dynamische Verändern des Interaktionsgeschehens auf der instrumentellen Ebene der Kommunikation und Koordination [...] ist bisher kaum systematisch erforscht worden.“

Die Studie von Bruner und Spink (2010) stellt aktuell die einzige Studie zur Gruppenkohäsion dar, die systematisch versucht die Wirkungsmechanismen innerhalb einer *Teambuilding*-Intervention abzubilden und darüber hinaus die Implementation der Intervention systematisch zu evaluieren (*Intervention Manipulation Check*). Daher wird folgend diese Studie und deren Ergebnisse der Evaluation der Programmwirksamkeit genauer dargestellt. Das Hauptanliegen der Studie war es, den Zusammenhang zwischen der Durchführung des

Teambuilding-Programms von Carron und Spink (1993) und der Aufgabenkohäsion im Jugendsport zu untersuchen.

Die Interventionsstudie ist als quasi-experimentelle Feldstudie angelegt und beinhaltet zwei Hauptkomponenten: ein standardisiertes Übungsprogramm, welches in Interventions- und Kontrollgruppe gleich war und ein *Teambuilding*-Programm, welches nur in der Interventionsgruppe durchgeführt wurde. Das *Übungsprogramm* wurde eingesetzt, um die Einflüsse eines regulären Übungsprogramms zu kontrollieren und enthielt einen festgeschriebenen Ablaufplan mit Erwärmung (10 min), Ausdauer- und Krafttraining (40 min) sowie *Cool-Down*-Übungen (10 min). Das *Teambuilding*-Programm ist angelehnt an das Modell von Carron und Spink (1993; Carron et al., 2005; vgl. Tabelle 6) und beinhaltet fünf zentrale methodische Prinzipien: (1) *Distinctiveness*, (2) *Group Norms*, (3) *Individual positions*, (4) *Interaction/communication*, (5) *Individual sacrifices* und 25 einzelne, untergeordnete, methodische Maßnahmen (z. B. Gruppenname und Gruppenmusik, Punktesystem für Pünktlichkeit).

Die Intervention erfolgte in freiwilligen Übungsstunden in der Schule (außerhalb der Schulstunden). Hierfür wurden zehn Übungsgruppen an unterschiedlichen Schulen neu gebildet, welche von freiwilligen Trainern unterrichtet wurden. Die Trainer der Interventionsgruppe durchliefen angelehnt an Carron und Spink (1993; vgl. Kapitel 3.1.4) einen vierstufigen Trainerworkshop. Insgesamt haben 100 Sportler (N = 100, 13-17 Jahre) die 24 unterschiedlichen einstündigen Einheiten der Intervention vollständig durchlaufen (drei Einheiten pro Woche). Nach den ersten sechs Einheiten wurde die erste Erhebung durchgeführt (*labeled baseline*) und die Schulen bzw. Sportgruppen randomisiert in fünf Interventionsgruppen (n = 52) und fünf Kontrollgruppen (n = 48) geteilt. Die zweite Erhebung wurde am Ende der Intervention durchgeführt. Die *Teambuilding*-Intervention wurde in zwei aufeinanderfolgende Phasen gegliedert. In der Implementationsphase (Einheit 7 bis 11) wurden die Trainer angewiesen, jeweils ein methodisches Prinzip des *Teambuilding*-Programms umzusetzen. In der Integrationsphase (Einheit 12 bis 23) sollten die Trainer die eingeführten Prinzipien zunehmend vertiefen.

Um die komplexen Wirkmechanismen zu klären, wurde neben einer Wirksamkeitsevaluation auch eine Prozessevaluation durchgeführt, welche die Wahrnehmung und Implementation des *Teambuilding*-Programms und des standardisierten Übungsprogramms überprüfte. Die Kohäsion wurde mittels der aufgabenbezogenen Subskalen des *Group Environment Questionnaire* (ATG-T, GI-T) vor und nach der Implementation des *Teambuilding*-Programms erhoben¹⁹. Zusätzlich wurden alle Sportler zu ihrer Wahrnehmung der methodischen *Teambuilding*-Prinzipien über fünf Items befragt. Zur Überprüfung der Implementation

¹⁹ Aufgrund der niedrigen internen Konsistenz wurde die Subskala GI-T von der weiteren Auswertung ausgeschlossen.

wurden eine systematische Beobachtung der Implementation sowie eine Bewertung der Umsetzung der einzelnen methodischen Maßnahmen durch die Sportler vorgenommen. Für die Beantwortung der Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen den methodischen *Teambuilding*-Prinzipien und der Aufgabenkohäsion gibt, wurde eine hierarchische Regression berechnet, in der die Werte zur Aufgabenkohäsion, die Bedingung (Interventions- vs. Kontrollgruppe) und die Umsetzung der einzelnen methodischen *Teambuilding*-Prinzipien eingebunden wurden.

Zum ersten Messzeitpunkt unterscheiden sich die Interventions- und Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer soziodemographischen Daten sowie in ihren Werten zur Aufgabenkohäsion nicht signifikant. Die Ergebnisse der hierarchischen Regression zeigen, dass der Eingangswert der Aufgabenkohäsion die Ausprägung zum zweiten Messzeitpunkt signifikant vorherzusagen kann und dabei 10 % der Varianz aufklärt. Höhere Eingangswerte resultierten in höheren Ausgangswerten. Durch die Einbeziehung der Bedingung (Interventions- vs. Kontrollgruppe) im zweiten Schritt können zusätzlich 5 % der Varianz aufgeklärt werden. Nach Kontrolle der Eingangswerte zeigt sich, dass die Interventionsgruppe zu Interventionsende über eine signifikant höhere Aufgabenkohäsion verfügt als die Kontrollgruppe. Im letzten Schritt werden die methodischen *Teambuilding*-Prinzipien in die Berechnung eingebunden, was die Vorhersage der Aufgabenkohäsionswerte zu Ende der Intervention signifikant verbesserte und zusätzlich 13 % der Varianz aufklärt. Dabei zeigte sich, dass das methodische Prinzip *communication/interaction* die größte Varianzaufklärung besitzt. „Results for the full model revealed that communication/interaction [...] was the lone significant predictor of ATG-T, with those reporting more communication/interaction also reporting greater perceptions of ATG-T“ (Bruner & Spink, 2010, S. 311). Entsprechend scheint die Kommunikation und Interaktion der beste Prädiktor zu sein, um die Aufgabenkohäsion vorherzusagen und die stärkste Einflussvariable auf die Gruppenkohäsion, die es in *Teambuilding*-Interventionen zu stärken gilt.

3.1.3.3 Zusammenfassung des Forschungsstandes

Nachfolgend werden die eingangs gestellten Fragen (Kapitel 3.1.3) zum Forschungsstand nochmals aufgeführt und kurz beantwortet:

(1) *Wirkt sportliche Leistung auf die Gruppenkohäsion?*

Aufgrund der uneinheitlichen empirischen Befunde zur Kohäsions-Leistungs-Beziehung kann davon ausgegangen werden, dass eine Wechselbeziehung oder sogar eine zirkuläre Beziehung zwischen Kohäsion und Leistung besteht. Wenn eine Gruppe erfolgreich ist und ihre Ziele erreicht (z. B. Gewinn einer Meisterschaft), wächst sie stärker zusammen (= höhere Kohäsion), was dann wiederum zu einer höheren Leistungsfähigkeit führen kann. Dabei besitzt nach Wilhelm (2001) die aufgabenbezo-

gene Attraktivität der Gruppenmitgliedschaft (ATG-T) die zentrale Prädiktorwirkung auf die Leistung eines Teams, während die weiteren drei Dimensionen der Gruppenkohäsion (ATG-S, GI-T und GI-S) auf die Teamleistung nur einen indirekten Einfluss haben.

Dass nach 50 Jahren Kohäsionsforschung die Befundlage zur Kohäsions-Leistungs-Beziehung sich immer noch äußerst inkonsistent darstellt, kann sowohl (1) an den unterschiedlichen Definitionen von Kohäsion liegen (vgl. Mullen & Copper, 1994), als auch (2) an den unterschiedlichen Kohäsionsmessinstrumenten mit nur mittelmäßigen Testgütekriterien. Weiterhin scheint die Kohäsions-Leistungs-Beziehung für jede Gruppe individuell unterschiedlich zu sein und von den Funktionen und Normen abhängig zu sein (z. B. Spaßorientierung oder Leistungsorientierung), welche die Gruppenmitglieder in der Gruppe vereinbart haben (Birrer & Seiler, 2008).

(2) Wirken gezielte gruppenkohäsionsfördernde Maßnahmen als Interventionsinhalte auf die Gruppenkohäsion?

In vereinzelt Interventionen mit neu gebildeten Gruppen konnte die aufgabenbezogene Attraktivität der Gruppe (ATG-T) signifikant verbessert werden (Carron et al., 1997; Bruner & Spink, 2010). Die aufgabenbezogene Geschlossenheit der Gruppe (GI-T) konnte dagegen nicht verbessert werden, da scheinbar dieser Bereich der Kohäsion mehr Zeit benötigt, um sich zu entwickeln (Carron et al., 1997). Ein großer Teil der Studien ist mit verschiedenen Evaluationsproblemen behaftet, welche die Erfassung der möglichen Interventionseffekte deutlich erschweren:

- *Deckeneffekte* in den Kohäsionswerten verhindern eine Verbesserung der Gruppenkohäsion und werden als ursächlich für das Stagnieren der Kohäsionswerte in den Interventionsgruppen angeführt (Senécal et al., 2008, S. 196).
- *Externe Einflussfaktoren* (z. B. Wettkampferfolg) überlagern die Effekte der Intervention, so dass keine Veränderungen festgestellt werden können (Lau, 2005).
- Interventions- oder Kontrollgruppe setzen die *Teambuilding*-Maßnahmen in gleicher Weise um, da zum einen die Trainer der Kontrollgruppe auch ohne gezielte Schulungen eigenständig *Teambuilding*-Maßnahmen (z. B. Zielsetzungstraining) in ihre Trainingsarbeit implementieren und zum anderen das Verhalten der Trainer der Interventionsgruppe durch die Schulungen nicht nachhaltig verändert werden kann (Carron et al., 1997).

Insgesamt wird bemängelt, dass bei der Evaluation von Interventionsmaßnahmen systematische Prozessevaluationen fehlen, die Veränderungen des Interaktionsgeschehens, der Kommunikation und der Koordination aufzeigen können (Birrer & Seiler, 2008).

Die Hoffnung, die viele Trainer mit der Durchführung von *Teambuilding*-Maßnahmen verbinden, ist neben der Verbesserung der Gruppenkohäsion vor allem die Leistungssteigerung. Dabei sind vor allem indirekte Effekte zu erwarten. „Die einzelnen Methoden, welche in einem Teambuildingprozess angewendet werden, können eine Leistungsverbesserung beispielsweise aufgrund verbesserter Kommunikation oder sich ergänzender Rollendifferenzierung zur Folge haben. Falls eine verbesserte Kohäsion als Nebeneffekt auftritt, besteht zwar eine zeitliche Koinzidenz, aber keine ursächliche Wirkung auf eine Leistungsverbesserung“ (Birrer & Seiler, 2008, S. 341). Um dieses Beziehungsgeflecht aufzuklären, werden zunehmend gut kontrollierte Feld- und Evaluationsstudien gefordert (Stoll, 2010, S. 144), welche die Leistungs-Kohäsions-Beziehung im Kontext von *Teambuilding*-Interventionen untersuchen.

3.2 Soziale Kompetenz

Zur Bewältigung von sozialen Anforderungssituationen im Alltag, in der Schule und beim Sport benötigen Personen die Ressource der *sozialen Kompetenz*. So können beispielsweise soziale Beziehungen und Gruppenkohäsion (vgl. Kapitel 3.1) „nur dann aufgebaut werden, wenn jemand in der Lage ist, mit anderen in Kontakt zu treten, zusammenzuarbeiten, zu kommunizieren und empathisch zu handeln“ (Hansen, 2010, S. 241). Entsprechend gilt die soziale Kompetenz als Schlüsselkompetenz, die „maßgeblich zum privaten sowie beruflichen Erfolg und Wohlbefinden beitragen dürfte“ (Kanning, 2002, S. 154).

Der Förderung der sozialen Kompetenz mit dem Ziel, Schlüsselqualifikationen wie Team- und Kommunikationsfähigkeiten auszubilden, kommt demnach nicht nur im schulischen Erziehungsauftrag eine große Relevanz zu (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002), sondern ist auch im Kontext Sport bedeutsam. Im Sport müssen Personen über soziale Kompetenz verfügen, um in (Trainings-)Gruppen interagieren und gemeinsame Ziele bewältigen zu können (Sygusch, 2007).

In der Sportpädagogik und Sportpsychologie wird die soziale Kompetenz in der Diskussion zum sozialen Lernen thematisiert (u. a. Balz, 2003; Pühse, 2004; Ungerer-Röhrich, 1994; Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994), welche sich überwiegend auf den Schulsport und den Sportunterricht bezieht. Dem sozialen Lernen wird eine große Bedeutsamkeit im Sport (-unterricht) eingeräumt und wird als „jene Dimension des Lernens verstanden, die zwischenmenschliche Beziehungen und den Umgang mit darauf bezogenen Sinndeutungen, Handlungsmustern und Werthaltungen zum Gegenstand hat“ (Balz, 2003, S. 151).

Folgend wird die *Struktur der sozialen Kompetenz* (Kapitel 3.2.1) aus einer allgemeinen entwicklungspsychologischen Perspektive dargestellt. Nach einer Definition der sozialen Kompetenz folgen Bezugspunkte und Dimensionen der sozialen Kompetenz. Für die Darstellung der *Entwicklung und Förderung der sozialen Kompetenz* (Kapitel 3.2.2) werden zunächst unterschiedliche theoretische Ansätze des sozialen Lernprozesses aus Perspektive der Sportpädagogik dargestellt. Daraus werden Quellen der sozialen Kompetenz abgeleitet, um pädagogische Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz vor dem Hintergrund der sportpädagogischen Diskussion zusammenzutragen. Abschließend wird im Kapitel 3.2.3 der aktuelle *Forschungsstand* zum Zusammenhang von sozialer Kompetenz und sportlicher Aktivität aufgezeigt.

3.2.1 Struktur der sozialen Kompetenz

„Soziale Kompetenz stellt einen Oberbegriff für verschiedene Fähigkeiten dar, die es ermöglichen, im Umgang mit Menschen effektiv zu handeln. Effektives soziales Handeln zeichnet sich dadurch aus, die eigenen Ziele zu verwirklichen, zugleich aber Beziehun-

gen und Gruppen bzw. Gruppenzugehörigkeiten aufrechtzuerhalten.“ (Becker, 2006, S. 93)

Die Ressource der *sozialen Kompetenz* wird aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven mit jeweils fachspezifischen Akzentuierungen betrachtet: Entwicklungspsychologische, klinische, organisationspsychologische und pädagogische Forschungslinien bieten unterschiedliche, zum Teil einander widersprechende Definitionsversuche (Kanning, 2002; Lindner-Müller, 2008).

In *klinisch-psychologischen Definitionen* wird eher der Charakter der Durchsetzungsfähigkeit betont (= Sozial kompetente Personen können in der Interaktion mit anderen Menschen ihre eigenen Interessen erfolgreich verwirklichen; z. B. Hinsch & Pfingsten, 2002), während *entwicklungspsychologische Definitionen* dagegen die Anpassung des Individuums an die Normen und Werte einer Gesellschaft hervorheben (= Sozial kompetente Personen können sich an die sozialen Bedingungen ihrer Umwelt adaptieren; z. B. DuBois, Felner, Lockerd, Parra & Lopez, 2003). Diese beiden Sichtweisen scheinen auf den ersten Blick kaum vereinbar (Kanning, 2002). Daher werden – wie von Jerusalem und Klein-Heßling (2002) oder Petermann (2002) – zunehmend vermittelnde Positionen eingenommen, die unter sozialen Kompetenzen die Verfügbarkeit kognitiver, emotionaler und motorischer Verhaltensweisen verstehen, die zu einem langfristig günstigen Verhältnis positiver und negativer Konsequenzen in sozialen Situationen führen. Bei der Anwendung dieser Verhaltensweisen (z. B. Perspektivenübernahme) in sozialen Situationen spricht man von sozial kompetentem Verhalten (vgl. Kanning, 2002).

Kanning (2002) unterscheidet daher soziale Kompetenz von sozial kompetentem Verhalten:

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.“ (Kanning, 2002, S. 155)

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)

Dem zu Grunde liegt das Verständnis, dass eine positiv ausgeprägte soziale Kompetenz zwar förderlich für sozial kompetentes Verhalten ist, jedoch dieses nicht vollständig jede Situation determinieren kann. „Ob soziale Kompetenzen in konkreten Situationen tatsächlich in Verhalten umgesetzt werden, hängt zudem von variierenden Bedingungen wie dem Ausmaß an emotionaler Erregung, Impulsivität, sozialen Selbstwirksamkeits- und Konsequenzerwartungen ab“ (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 165).

Kanning (2002) schlägt daher eine Definition vor, wonach sozial kompetentes Verhalten als Verhalten beschrieben wird, „das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning, 2002, S. 156). Diese Akzeptanz des Verhaltens setzt (1) soziale, (2) evaluative und (3) temporale Bezugspunkte voraus:

(1) Sozialer Bezugspunkt

Neben der Verwirklichung eigener Ziele müssen zur Bewertung von sozialem Handeln die Perspektiven der sozialen Umgebung mit einbezogen werden, z. B. wird Körperkontakt beim Handballspiel Akzeptanz finden und kann im Sinne des eigenen Ziels, ein Tor zu schießen als sozial kompetent bezeichnet werden, während Körperkontakt in einer Warteschlange nicht mehr als sozial kompetent bezeichnet werden kann, da es im Umfeld keine soziale Akzeptanz finden wird. „Ein und dasselbe Verhalten kann mit hin in Abhängigkeit von der Akzeptanz durch den sozialen Kontext einmal als kompetent, ein andermal als inkompetent bezeichnet werden.“ (Kanning, 2002, S. 155).

Entsprechend gibt es neben allgemeinen (z. B. Absprachen beim Kaufgeschäft) auch bereichsspezifische soziale Kompetenzen (z. B. Absprachen innerhalb einer Handballmannschaft). Diese bereichsspezifischen Kompetenzen setzen spezifische, soziale *Settings* voraus (z. B. Vereinssport) und benötigen zur Ausbildung kontextspezifische Lernmöglichkeiten. Sozial kompetentes Verhalten ist daher immer situationspezifisch, da situative Rahmenbedingungen beachtet werden müssen (Kanning, 2002).

(2) Evaluativer Bezugspunkt

Der Begriff der sozialen Kompetenz impliziert auch stets einen evaluativen Bezugspunkt und ist nicht frei von Wertungen. Zwar wird im Alltagssprachgebrauch und häufig auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch mit sozial kompetentem Verhalten eine positive Wertung verbunden, welche jedoch nicht mit einem bestimmten Verhalten verknüpft werden kann. Ob ein Verhalten als sozial kompetent gelten kann, hängt vom Kontext (siehe oben) und von normativen (kulturabhängigen) Setzungen ab (Kanning, 2002). Beispielsweise werden im Handball in Abhängigkeit vom Liganiveau unterschiedlich harte Spielweisen akzeptiert.

(3) Temporaler Bezugspunkt

Sozial kompetentes Verhalten muss letztlich auch einen temporalen Bezugspunkt mit einbeziehen. „Eine Verhaltensweise, die kurzfristig den Interessen des Handelnden zuwider läuft [z. B. Erlernen einer Fremdsprache], kann sich für ihn langfristig als erfolgreich erweisen und umgekehrt. Analog verhält es sich mit der sozialen Akzeptanz“ (Kanning, 2002, S. 156). So werden die Handballspieler den strengen Umgangston des

Trainers im Training nur wenig Positives abgewinnen können und erst am Ende der Saison erkennen, dass sein Verhalten für eine gute Mannschaftsleistung zielführend war.

Soziale Kompetenz ist nach diesen Ausführungen ein Sammelbegriff für unterschiedliche Wissensbestandteile, Fähigkeiten und Fertigkeiten und wird daher häufig im Plural verwendet. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten darunter verstanden werden und welche Kompetenzen im Einzelnen zu definieren sind, wird in der vorliegenden Literatur nicht beantwortet, wengleich Einigkeit darüber herrscht, dass es sich um ein multidimensionales Konstrukt handelt. Von zahlreichen Autoren (Schule, z. B. Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg, 2000; klinische Kinderpsychologie, z. B. Rose-Krasnor, 1997; Sport, z. B. Sygusch, 2007) werden auf Basis von Plausibilitätsannahmen sowie Metaanalysen von bestehenden Studien Kompetenzkataloge fach- und kontextspezifisch zusammengestellt, in denen sich zwischen fünf und 28 verschiedene Dimensionen der sozialen Kompetenz finden.

Kanning (2002, 2003)²⁰ systematisiert aus einer entwicklungsorientierten Sichtweise unterschiedliche Dimensionen der sozialen Kompetenz mittels einer Metaanalyse und konnte aus mehr als 100 verschiedenen sozialen Kompetenzen 15 zentrale Kompetenzdimensionen ermitteln, die er in drei Bereiche sozialer Kompetenz einteilt:

1. **Perzeptiv-kognitiver Bereich:** Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung, Perspektivenübernahme, Kontrollüberzeugung, Entscheidungsfreudigkeit, Wissen;
2. **Motivational-emotionaler Bereich:** emotionale Stabilität, Prosozialität, Wertepluralismus;
3. **Behavioraler Bereich:** Extraversion, Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität, Kommunikationsfertigkeiten, Konfliktverhalten, Selbststeuerung.

Um aus dieser Strukturierung von Kanning (2002, 2003) konkrete Förderziele für eine methodisch-didaktische Gestaltung des (Schul-)Unterrichts abzuleiten, formuliert Becker (2006, 2008)²¹ vier Basisfähigkeiten der sozialen Kompetenz, die systematisch durch pädagogische Interventionen gefördert werden können:

²⁰ Die Systematisierung von Kanning (2002) stellt nur eine Möglichkeit der Strukturierung dar. Im angloamerikanischen Raum findet vor allem die Metaanalyse von Caldarella und Merrell (1997) große Beachtung, in der aus 21 Studien, die zwischen 1974 und 1994 publiziert wurden, fünf soziale Basisfertigkeiten herausgearbeitet wurden: (1) *Interaktionsfertigkeiten in den Beziehungen zu Gleichaltrigen*; z. B. Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Übernahme sozialer Verantwortung; (2) *Fertigkeiten des Selbstmanagements*; z. B. soziale Regeln befolgen, Kompromisse eingehen; (3) *Schulische Fähigkeiten*; z. B. Aufgaben selbstständig erfüllen, um Unterstützung bitten; (4) *Kooperative Kompetenzen*; z. B. konstruktiv mit Kritik umgehen, Dinge teilen können; (5) *Selbstbehauptungsfähigkeit*; z. B. Gespräche beginnen, soziale Selbstwirksamkeit.

²¹ Ähnliche Bestrebungen verfolgt die interdisziplinär besetzte Arbeitsgruppe der *Organisation Collaborative to Advance Social and Emotional Learning* (CASEL; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg, 2000), die ihrerseits einen Katalog von sozial-emotionalen Schlüsselfertigkeiten zusammengestellt hat, der Zielstellungen von sozial-emotionalen Kompetenztrainings formuliert.

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. **Handlungsfähigkeiten** strukturieren das Handeln und beinhalten soziale Selbstwirksamkeit und Selbstsicherheit sowie Konflikt-, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit (Becker, 2006, S. 91).

Ein ähnliches Vorgehen verfolgt Sygusch (2007) in seinem Förderkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (vgl. Kapitel 4.1) im Kontext des Schul- und Vereinssports. Er formuliert ebenfalls auf Basis der Strukturierung von Kanning (2002, 2003) *Kooperationsfähigkeit* als zentrales Förderziel im Sport, welches sich in drei Teilziele unterteilt (Sygusch, 2007, S. 83):

1. **Perspektivübernahme**²²: Erfassen von Perspektiven und Emotionen der Mitsportler.
2. **Kommunikationsfähigkeit**: rege Kommunikation, Beherrschen der Sportsprache.
3. **Soziale Verantwortung**: Zurückstellen eigener Interessen, Zuverlässigkeit.

Im Überschneidungsbereich dieser Strukturierungs- und Interventionsansätze zeichnen sich drei zentrale Dimensionen der sozialen Kompetenz ab, die auch im Sport von großer Bedeutung sind: *Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit* sowie *soziale Selbstwirksamkeit*. Nachfolgend werden diese (zentralen) Dimensionen näher dargestellt.

Perspektivenübernahme

Damit soziale Interaktionen gelingen, bedarf es der Fähigkeit, das Verhalten aus der Perspektive der Interaktionspartner zu betrachten, um daraus Rückschlüsse auf das eigene Handeln ziehen zu können. Diese zentrale Voraussetzung für soziale Handlungen wird als Perspektivenübernahme (*perspective taking*) bezeichnet und beinhaltet den Vorgang, „mit dem eine Person sich in das Denken, Fühlen und Wollen anderer an der Interaktion beteiligter Personen zu versetzen und sie so zu verstehen versucht“ (Pühse, 2004, S. 133). Das heißt es müssen unterschiedliche soziale Gesichtspunkte berücksichtigt, koordiniert und das eigene Handeln danach ausgerichtet werden. Die Perspektivenübernahme stellt demnach den Basismechanismus sozialer Interaktion dar, um angemessen auf das Verhalten Anderer

²² Sygusch (2007) verwendet den Begriff *Perpektivübernahme* anstatt *Perspektivenübernahme*.

reagieren zu können. Zentral ist hierbei das Erkennen von individuellen Unterschieden zwischen Perspektiven, die möglicherweise mit der eigenen Position in Konflikt stehen. Ohne diese Fähigkeit ist pro-soziales Verhalten nicht möglich und soziale Handlungen sind gestört (Pühse, 2004; Drössler, 2009).

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme²³ nimmt mit steigendem Alter an Komplexität und Differenziertheit zu und bewegt sich daher auf verschiedenen Altersstufen auf unterschiedlichem Niveau. Dies wird auf den Zuwachs an sozialer Erfahrung und auf die Fortschritte in den kognitiven Fähigkeiten zurückgeführt (Pühse, 2004). Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich daher mit der Frage, wie es zum Erwerb der Perspektivenübernahme kommt und wie sich diese im Laufe der Entwicklung verändert (Pühse, 2004). Selman (1980, 1984) hat die Entwicklung der Perspektivenübernahme in einem Modell mit fünf Niveaustufen beschrieben (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Drössler, 2009), welche von Pühse (2004) und Roth (1994) auf den Kontext Sport bezogen wurden.

Niveau 0: Egozentrische oder undifferenzierte Perspektivenübernahme
(ca. 3.-8. Lebensjahr²⁴)

Kinder können ihre eigene Perspektive nicht von der Perspektive anderer Menschen unterscheiden und diese nicht in Beziehung setzen. Ausschlaggebend sind *äußerliche Beobachtungen*, weshalb undifferenzierte Vorstellungen über die *Innenwelt* anderer Personen dominieren. Soziale Regeln (beispielsweise im Spiel) haben für das Verhalten des Kindes noch keine Bedeutung und es steht die Realisierung eigener Wünsche in der Gegenwart im Vordergrund.

Niveau 1: Sozial-informationsbezogene Perspektivenübernahme
(5.-9. Lebensjahr)

Kinder können zwischen äußerlich sichtbaren und verborgenen psychischen Charakteristika einer Person unterscheiden und verschiedene Perspektiven erkennen. Eine Koordination dieser gelingt jedoch nicht, da Vorgänge vielmehr aus der Perspektive einer

²³ Edelstein, Keller und Wahlen (1982, S. 184 zitiert nach Pühse, 2004, S. 135–136) unterscheiden drei Formen, die den Umgang mit sozialen Perspektiven beschreiben:

"a) Perspektivendifferenzierung als Wissen um die Differenz zweier Perspektiven bzw. als Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen.

b) Perspektivenübernahme als die inhaltliche Ausgestaltung der fremden Perspektive bzw. als die Fähigkeit, sich in diese fremde Perspektive hineinzusetzen (z. B. die Bedürfnisse der Spielpartner zu erkennen).

c) Perspektivenkoordination als die auf einer Meta-Ebene vollzogene Integration inhaltlich unterschiedlicher Perspektiven."

²⁴ Die Altersangaben gelten nur als grobe Orientierung, können stark variieren und werden auch in der Literatur unterschiedlich angegeben. Die hier verwendeten Altersangaben beziehen sich auf Selman (1984).

Person betrachtet werden. Der Sinn für Regeln und kooperative Handlungen im Spiel nehmen zu, sind jedoch noch lückenhaft.

Niveau 2: Selbstreflexive Perspektivenübernahme

(7.-12. Lebensjahr)

Kinder können sich selbst aus der Perspektive eines Anderen (also selbstreflexiv) betrachten und erkennen, dass der geistige und emotionale Zustand einer Person vielfältig sein kann. Das Kind kann die innere und äußere Realität unterscheiden und begreift, dass die Fähigkeit der Perspektivenübernahme wechselseitig ist, z. B. wenn Befindlichkeiten vom Interaktionspartner vorgetäuscht werden. Die Fähigkeit in einer Gruppe zusammenzuarbeiten und das Regelverständnis nimmt zu. Der soziale und kooperative Moment im Spielverhalten gewinnt an Bedeutung, was nach Roth (1994) von grundlegender Bedeutung für die Durchführung von Mannschaftsspielen ist, um das Verhalten des Mit- und Gegenspielers vorhersehen zu können und Spielaktionen zu durchschauen.

Niveau 3: Wechselseitige Perspektivenübernahme

(10.-15. Lebensjahr)

Kinder können sich in die Perspektive einer anderen Person hineinversetzen und die dabei gewonnenen Erkenntnisse in den Entscheidungsprozess einbeziehen. Das Kind gelangt zur Überzeugung, dass es und der Gegenüber die Perspektive des Anderen übernehmen können und dass diese reziproken Perspektiven in befriedigenden Beziehungen miteinander koordiniert und ausbalanciert werden müssen. Spielregeln werden nicht mehr als absolut begriffen, sondern können durch soziale Abmachungen verändert werden, wodurch das Regelverständnis als vollständig entwickelt gilt. Kooperatives und mannschaftsdienliches Handeln wird bewusst und zielgerichtet vorgenommen, wobei auch distanzierte Betrachtungsweisen (z. B. als Schiedsrichter) möglich sind. Dadurch können Situationen (z. B. Regelverstöße) frei von Eigeninteresse betrachtet und beurteilt werden (Roth, 1994).

Niveau 4: Gesellschaftlich-symbolische Perspektivenübernahme

(12.-15. Lebensjahr und älter)

Kinder bzw. Personen können die Perspektive einer größeren Gruppe oder eines sozialen Systems einnehmen (Übernahme von Perspektiven sozialer Bezugsgruppen). Hier liegt die Erkenntnis zugrunde, dass nicht alle Motive und Emotionen selbstreflexiv erschlossen werden können und unbewussten Mechanismen unterliegen können, die von außen nicht beobachtbar sind.

Veränderungen in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und damit das Erreichen einer nächsthöheren Entwicklungsstufe gehen aus der Wechselwirkung zwischen der kognitiven Entwicklung und den sozialisatorischen Einflüssen hervor, z. B. Interaktionen der Kinder in ihrer sozialen Umwelt. Hierbei nimmt vor allem die Qualität der Reizeinflüsse einen Einfluss auf die Entwicklung (Pühse, 2004; Drössler, 2009) und bietet an dieser Stelle die Möglichkeit zur Förderung der Perspektivenübernahme (vgl. Kapitel 3.2.2.2).

Zwischen Perspektivenübernahme und sozial kompetentem Verhalten gibt es einen engen Zusammenhang. Roberts und Strayer (1996) konnten beispielsweise zeigen, dass durch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme pro-soziales Verhalten in beträchtlichem Maße vorhergesagt werden kann. Weiterhin trägt die Perspektivenübernahme entscheidend zur Entwicklung weiterer sozialer Kompetenzen bei, da sich Kinder mit einer geringen Fähigkeit zur Perspektivenübernahme meist so verhalten, dass sie von Anderen zurückgewiesen werden und sie dadurch weniger Gelegenheiten für soziales Lernen haben (Drössler, 2009). Weiterhin konnte gezeigt werden, dass „die Qualität der Kommunikation in Abhängigkeit vom Niveau der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme steht“ (Pühse, 2004, S. 79) und, dass eine ineffektive Kommunikation häufig Folge mangelnder Perspektivenübernahme ist. Dadurch kann „die Theorie der Perspektivenübernahme den Aspekt der kommunikativen Kompetenz [...] um einen zentralen sozialen und zudem entwicklungsbezogenen Faktor“ (Pühse, 2004, S. 79) ergänzen. Darüber hinaus bildet die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine wesentliche Grundlage für kooperatives Verhalten, da zwischen der eigenen und der Perspektive des Interaktionspartners unterschieden werden muss, um die Absichten des Mitspielers bzw. Gegners zu erkennen und auf diese adäquat einzugehen (Pühse, 2004).

Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit

Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sind zentrale soziale Kompetenzen (Becker, 2006), die für soziale Interaktionen gebraucht werden (Payton et al., 2000). Kommunikationsfähigkeit ist die „Fähigkeit, Gespräche zu initiieren und aufrechtzuerhalten und seine Gedanken und Gefühle verbal und nonverbal auszudrücken“ (Payton et al., 2000, S. 180; übersetzt von Petermann, 2002, S. 180). Kooperationsfähigkeit ist die „Fähigkeit, sich mit anderen abzuwecheln und zu teilen“ (Payton et al., 2000, S. 180 übersetzt von Petermann, 2002, S. 180). Diese beiden Aspekte werden häufig zusammen genannt (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann & Weiß, 2000), sind inhaltlich stark verwoben und gelten als sozial-emotionale Schlüsselfertigkeiten, die unter anderem in der Schule (z. B. KMK, 2004a), in der Lehrerbildung (KMK, 2004b) und in Kompetenztrainings in unterschiedlichen Settings zu fördern sind (Payton et al., 2000; Petermann & Petermann, 2008). Während die Begriffsbestimmung und Bedeutsamkeit der Kommunikationsfähigkeit klar formuliert werden, wird die Fähigkeit zur Kooperation häufig unterschiedlich verwendet und teilweise

mit der Teamfähigkeit gleichgesetzt (Klippert, 2010; Weidner, 2009), was eine genaue Abgrenzung dieser sozialen Kompetenz erschwert.

„Kommunikationsfähigkeiten (z. B. Erzählen, ein Gespräch leiten, Argumentieren, Fragen stellen, Zuhören) sind für die Verständigung über Situationsdefinitionen, Zielsetzungen, Motive und Handlungspläne erforderlich“ (Becker, 2006, S. 132) und sind eine wichtige Voraussetzung, um soziale Kompetenzen zu entwickeln. Sprachliche Fähigkeiten werden zur Initiierung und zur Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen benötigt und begünstigen das Erleben von sozialem Eingebundensein. Defizite in der Kommunikationsfähigkeit können dagegen die Entwicklung sozialer Kompetenzen verzögern (Dodge, 1993). Beispielsweise werden Kinder, die Schwierigkeiten in der Kommunikation haben, von Anderen als sozial inkompetent eingestuft, was wiederum negative Auswirkungen auf den Selbstwert und die soziale Selbstwirksamkeit haben kann (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). „Kommunikationsfähigkeit im Sport²⁵ beschreibt die Fähigkeit, unter den Bedingungen sportlicher Anforderungen Botschaften möglichst frei von Missverständnissen zu versenden und zu verstehen“ (Sygusch, 2007, S. 84). In Übungs- und Wettkampfsituationen kommt der sportspezifischen verbalen und nonverbalen Kommunikation eine besondere Bedeutung zu. Diese Sportsprache besteht oft aus knappen, spezifischen Botschaften (z. B. „Kreuzen!“, „Zieh!“), die für eine gelingende Kommunikation von allen beteiligten Sportlern verstanden werden muss, ohne dass Missverständnisse entstehen. Eine gelingende sportspezifische Kommunikation ist daher Voraussetzung, um motorische Handlungen und sportliche Fertigkeiten zu erlernen und ausführen zu können (Sygusch, 2007; Digel, 1976).

Nach Argyle (1991, S. 4) wird Kooperation (*cooperation*) 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“. Entsprechend müssen kooperationsfähige Menschen über verschiedene Verhaltensweisen verfügen, z. B. 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 et al., 2005; Didi, Fay, Kloft & Vogt, 1993). „Kooperationsfähigkeit im Sport beschreibt die Kompetenz, an zielgerichteten Interaktionen in allen sportlichen Anforderungssituationen [...] aktiv teilzuhaben“ (Sygusch, 2007, S. 82). Dies ist zutreffend für Individualsportarten, in denen vor allem beim gemeinsamen Üben sozial-kooperative Anforderungen entstehen, ebenso wie für Mannschaftsportar-

²⁵ Im Kontext Sport hat sich Frei (1999, S. 268) damit beschäftigt, „welche Bedeutung dem kommunikativen Handeln im Sportunterricht aus Sicht von Lehrern und Schülern zukommt“ und orientiert sich dabei an der *Theorie kommunikativen Handelns* nach Habermas (1981). Dabei liegt sein Fokus eher auf dem Prozess des kommunikativen Handelns von Lehrern (Frei & Rottländer, 2007; Frei, 2004) sowie Trainern (Frei, 2002) und wird daher an dieser Stelle nicht detailliert dargestellt.

ten, in denen eine gelingende Kooperation im Wettkampf auch eine leistungsbestimmende Funktion hat (vgl. Sygusch, 2007).

Soziale Selbstwirksamkeit

Nach Jerusalem und Klein-Heßling (2002) ist die soziale Selbstwirksamkeitserwartung eine zentrale Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten und wird als die „Überzeugung, soziale Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen durch eigenes Handeln bewältigen zu können“ (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 165) definiert (z. B. eigene Überzeugung, mit Anderen kooperieren und Konflikte konstruktiv lösen zu können). Personen, die von ihren eigenen sozialen Fähigkeiten überzeugt sind, suchen bewusst soziale Situationen auf, verhalten sich sozial sicher und verfügen über positiv ausgeprägte soziale Kompetenzen (Leppin, 1999). Nach Bandura (1997) setzen sich sozial selbstwirksame Personen anspruchsvolle soziale Ziele, verfügen über eine hohe Flexibilität im Einsatz von Strategien in sozialen Situationen und können diese Strategien angemessen einsetzen. Die erfolgreiche Bewältigung sozialer Situationen (z. B. erfolgreiche Kooperation im Spiel, gelungene Konfliktlösung) wird von sozial Selbstwirksamen auf ihre eigenen sozialen Kompetenzen zurückgeführt, macht sie hinsichtlich der Bewältigung zukünftiger sozialer Anforderungen zuversichtlich und erhöht die Wahrscheinlichkeit von Erfolgserlebnissen, welche wiederum die soziale Selbstwirksamkeit stärkt. „Damit stützen und verstärken sich soziale Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenzen gegenseitig“ (Drössler, 2009, S. 10; vgl. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Dagegen haben Personen mit geringer sozialer Selbstwirksamkeit Schwierigkeiten mit sozialen Anforderungen effektiv umzugehen, da ihr Vertrauen in die eigenen sozialen Kompetenzen eingeschränkt ist. Die soziale Selbstwirksamkeit ist daher im Kindes- und Jugendalter eine wesentliche motivationale Grundlage sowie ein wichtiger Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Während der *sozialen Selbstwirksamkeit* in der Schulpsychologie und -pädagogik (z. B. Satow & Schwarzer, 2003; Drössler, Jerusalem & Mittag, 2007) sowie in der klinischen Kinderpsychologie (z. B. Petermann & Petermann, 2008) eine große Bedeutung zugemessen wird, wird sie in der Sportpsychologie und -pädagogik bislang nur wenig beachtet. Es ist jedoch anzunehmen, dass die *soziale Selbstwirksamkeit* gerade für die Aufnahme und Bindung an die sportliche Aktivität eine wichtige Determinante darstellt, um Interaktionen mit Mitsportlern überhaupt einzugehen, diese dauerhaft zu erhalten und soziale Konflikte produktiv zu bewältigen.

3.2.2 Entwicklung und Förderung der sozialen Kompetenz

Das grundlegende Forschungsinteresse der Sportpädagogik zur sozialen Kompetenz liegt vornehmlich in der Begründung des sozialen Lernens und der sozialerzieherischen Funktion des Sports. Ausgehend von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen zur Erklärung des Lernprozesses werden methodisch-didaktische Maßnahmen formuliert. Entsprechend wer-

den die vier theoretischen Ansätze sozialen Handelns dargestellt (Kapitel 3.2.2.1), um daraus Quellen der sozialen Kompetenz abzuleiten (Kapitel 3.2.2.2). Anschließend werden pädagogische Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz erläutert (Kapitel 3.2.2.3).

3.2.2.1 Soziale Lernprozesse der sozialen Kompetenz

In der Sportpädagogik haben, angelehnt an den Wissenschaftsdisziplinen der Soziologie und Psychologie, vier theoretische Ansätze sozialen Handelns im Sport und Sportunterricht besondere Bedeutung erlangt: (1) *Bildungstheoretische Ansätze*; (2) *Phänomenologische Ansätze*; (3) *Lerntheoretische Ansätze* und (4) *Sozial-kognitivistische Ansätze* (interaktionistische Rollentheorie, sozial-kognitivistische Entwicklungstheorie) (Bähr, 2008a; Pühse, 2001b, 2004). Jeder dieser Ansätze beschreibt unterschiedliche Facetten der Komplexität sozialer Lernprozesse und erklärt das soziale Handeln aus einem bestimmten Blickwinkel. In jeder Theorie werden unterschiedliche Teilaspekte akzentuiert, die in anderen Theorien unter Umständen nur einen nachgeordneten Stellenwert haben. Entsprechend kann keine der vier vorgestellten Theorien für sich einen ausschließlichen Erklärungswert beanspruchen, zumal eine empirische Überprüfung dieser theoretischen Konzepte nur in Ansätzen erfolgte. Bislang existiert in der Sportpädagogik – ebenso wie in der Entwicklungspsychologie – keine „Theorie, die in der Lage wäre, soziales Handeln umfassend zu erklären“ (Pühse, 2004, S. 65). Nachfolgend werden die vier Ansätze dargestellt, wobei das Hauptaugenmerk auf den sozial-kognitivistischen Ansätzen liegt.

(1) *Bildungstheoretische Ansätze*

Die bildungstheoretischen Ansätze zum sozialen Handeln im Sport (u. a. Meinberg, 1994; Prohl, 2006; Beckers, 1997) gehen davon aus, dass „im Bildungsprozeß Ego auf Alter angewiesen [ist] und die Sozialbildung deshalb ein konstitutiver Bestandteil umfassender Bildungsvorgänge ist“ (Pühse, 2004, S. 71). Dementsprechend sind Bildungsprozesse nicht ohne sozialen Bezug denkbar. Damit schließt das bildungstheoretische Denken, neben der Bildung des Selbst, die Anderen als Partner im Bildungsprozess mit ein. Die Beziehung zwischen Selbst und Anderen wird als dialektisch interpretiert. Dieses dialektische Bildungsverständnis erkennt im Sport(-unterricht) vielfältige Bildungsanlässe, da hier „die Dialektik von Selbst und Anderen geradezu leibnah erlebbar wird“ (Meinberg, 1994, S. 66). Selbst- und Sozialbildung müssen daher als wechselseitig aufeinander bezogen verstanden werden (Pühse, 2004).

Aufgrund der bildungstheoretischen Grundannahme, „dass sich (Persönlichkeits-)Bildung letztlich als Selbstbildung des Subjektes vollziehe“ (Bähr, 2009, S. 182), können soziale Verhaltensweisen nicht von einem Lehrenden erzogen, sondern müssen vom Bildungssubjekt selbst „gemacht“ (Meinberg, 1994, S. 70) werden. Die Wirksamkeit sozialerziehe-

rischer, didaktischer Programme und Prinzipien wird daher von Seiten der bildungstheoretischen Ansätze stark angezweifelt (Meinberg, 1994, S. 70).

(2) Phänomenologische Ansätze

Die phänomenologischen Ansätze zum sozialen Handeln im Sport (u. a. Thiele, 1994; Funke-Wieneke, 1997) nehmen „ihren Ausgangspunkt in der ‚leiblichen Verfasstheit‘ des Menschen, also der Tatsache, dass wir immer zugleich denkende, fühlende und körperlich agierende Wesen sind“ (Bähr, 2009, S. 181). Zentraler Forschungsschwerpunkt dieser Theoriebildung ist „die soziale Verankerung des Menschen in seiner Mitwelt“ (Thiele, 1994, S. 80). Sie geht davon aus, dass die Welt und besonders die soziale Welt über den Leib erfahren wird und versucht die Frage zu beantworten, „worin die wertvollen und spezifischen sozialen Erfahrungen liegen, die im Sport gemacht werden können und was der eigenständige und unverwechselbare Beitrag des Sportunterrichts zur schulischen Sozialerziehung ist“ (Pühse, 2004, S. 76).

Indem sich Menschen gemeinsam bewegen, „gehen sie eine von Fall zu Fall und Aufgabe zu Aufgabe verschiedene Bewegungsbeziehung ein“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 34). Der individuelle Bewegungsbeitrag zu einer gemeinsamen Aufgabe übersteigt damit den individuellen Beitrag hin zu einer überindividuellen Gemeinsamkeit. So müssen beispielsweise in einem gemeinsamen (Ball-)Spiel strenge Voraussetzungen eingehalten werden, welche das Werfen und Fangen zu keiner individuellen Tätigkeit, sondern zum Bestandteil einer gemeinsamen Bewegung machen. „Die einzelnen Bewegungen verschmelzen zu einer Gesamtbewegung“ (Jost, 1992, S. 27 zitiert nach Funke, 1997, S. 34). Damit wird „die Sozialität, also das die Menschen Verbindende, fundamental als Zugehörigkeit in das gemeinsame Medium der Leiblichkeit verwiesen“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 34). Durch den sachbezogenen Dialog entsteht Sozialität, die sich im Medium der Leiblichkeit vollzieht und als das verbindende Element von Menschen gilt. Der Bewegung kommt daher eine besondere Funktion zu, indem Menschen lernen, „mehr oder weniger anspruchsvolle, thematisch vielfältige Bewegungsbeziehungen zu realisieren und sich dabei nicht zualtererst verbal, sondern in Aktion zu verständigen“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 34). Die Trennung von motorischen und sozialen Lernzielen wird daher im Rahmen der Erfahrung gemeinsamen Sich-Bewegens abgelehnt. Entsprechend ist „eine Trennung des sozial Anspruchsvollen vom sachlich Anspruchsvollen [...] nicht gerechtfertigt“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 35). Soziale Lernprozesse können im Sport(-unterricht) vor allem dort gefördert werden, wo „Bewegungsbeziehungen“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 34) hergestellt und ermöglicht werden (Funke-Wieneke, 1997).

Diese sozialen Lernprozesse gründen jedoch auf Erfahrungen und Gewohnheitsprozessen, die sich der Intentionalität und der Planung des Sports und des Sportunterrichts zu

weiten Teilen entziehen (Bähr, 2009). Thiele (1994, S. 78) spricht hier vom „(Irr-)Glauben der Steuerbarkeit und Transparenz sozialer Prozesse durch den Menschen als interagierendes Vernunft-Ich“ und relativiert bzw. entmythisiert das pädagogische Wunschdenken. „Solche Relativierung macht Intentionalität und Planung unterrichtlicher Prozesse durchaus nicht obsolet, sie entlastet allerdings von einer Erfolgsgarantie“ (Thiele, 1994, S. 83).

(3) Lerntheoretische Ansätze

Die Lerntheorie bezieht sich auf das *Lernen am Modell*, macht Aussagen zur sozialen Entwicklung eines Kindes und wurde vor allem von Albert Bandura (1977) in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie (*social learning theory*) begründet. Die Vorgänge der Imitation und der Identifikation mit einem Modell spielen hierbei für die Erklärung sozialen Handelns eine bedeutende Rolle. Dieses sogenannte *Beobachtungslernen*, beschreibt Bandura (1979, S. 33) wie folgt: „Die Menschen, mit denen wir regelmäßig umgehen, weil wir es so wollen oder müssen, bestimmen weitgehend, welche Verhaltenstypen wir regelmäßig beobachten und folglich am ehesten lernen können“.

Modellpersonen können emotional zugewandte Personen (z. B. Eltern, Lehrer) oder Personen, die auf den Beobachter Eindruck machen (etwa Mitschüler), sein. Die von der Modellperson vorgelebten Verhaltensmuster werden vom Kind anfangs imitiert und später internalisiert, indem es unbewusst die Werte, Einstellungen und Handlungsweisen mit der Hoffnung übernimmt, sich dessen Zuneigung und Zuwendung zu sichern (Pühse, 2004). Daher ist es für das Beobachtungslernen zentral, dass der Lernende an der Zuneigung und Zuwendung des Modells interessiert ist. Durch den Vorgang der Verstärkung (*Lernen durch Verstärkung*) können neben dem Beobachtungslernen soziale Lernprozesse initiiert werden. Dieser lerntheoretische Ansatz wird in der Sportpädagogik jedoch eher selten diskutiert (Bähr, 2008a; Pühse, 2001a).

(4) Sozial-kognitivistische Ansätze

Die **interaktionistische Rollentheorie** von Krappmann (1975) wird in der Sportpädagogik und Sportpsychologie zur Beschreibung sozialer Lernprozesse herangezogen (u. a. Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994; Ungerer-Röhrich, 1984; Ungerer-Röhrich, Singer, Hartmann & Kreiter, 1990) und „beschreibt aus einer soziologischen Perspektive die Grundqualifikationen, die für gelingende soziale Interaktionen als notwendig erachtet werden. [...] Grundgedanke der interaktionistischen Rollentheorie ist es, daß soziales Handeln auf einer subjektiven Interpretation von Rollen beruht“ (Pühse, 2004, S. 77). In der Sportdidaktik 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“ (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 19).

Rollen beinhalten die von Gesellschaft und Individuum festgelegten Ansprüche und Erwartungen. Aus diesem Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft kommt es zur „Ausbildung der Identität des einzelnen, die von Bedingungen des Rollenhandelns abhängig ist und einen wesentlichen Aspekt sozialen Handelns darstellt“ (Pühse, 2004, S. 77). Voraussetzung für soziales Handeln ist daher die Fähigkeit, zwischen Rollenübernahme (= Erfüllung der Erwartungen der Interaktionspartner an die Rolle) und Rollentwurf (= Erfüllung der Erwartungen und Bedürfnisse des Individuums) eine vermittelnde Position einzunehmen (Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994). Die Beteiligten müssen lernen mit den gegenseitigen Verhaltenserwartungen umzugehen und zwischen den (unterschiedlichen) Interessen ein Gleichgewicht herzustellen. „Nur wenn dieser Prozess zumindest annähernd gelingt, kann eine längerfristige, für alle Betroffenen befriedigende Interaktion entstehen“ (Pühse, 2004, S. 78).

Im Sport(-unterricht) liegen häufig solche Interaktionen vor, die Anforderungen an das (soziale) Rollenhandeln stellen. Dabei soll aus Sicht der interaktionistischen Rollentheorie das Ziel verfolgt werden, dass „die Schüler lernen [...], so miteinander Sport zu treiben, daß die Wünsche und Erwartungen der Interaktionspartner ausgewogen Berücksichtigung finden“ (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 26). Als zentral werden hierfür folgende vier Grundqualifikationen des Rollenhandelns angesehen:

1. „Rollenübernahme. Die Fähigkeit, sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, die Erwartungen von Interaktionspartnern zu erkennen [...].
2. Rollendistanz. Die Fähigkeit, sich gegenüber Normen und Rollenerwartungen reflektierend und interpretierend zu verhalten [...].
3. Ambiguitätstoleranz. Die Fähigkeit, neben der Befriedigung, die eine Interaktion gewährt, ein gewisses Maß an gleichzeitig auftretender und durch eben diese Interaktion erzeugter Unbefriedigtheit zu ertragen [...].
4. Identitätsdarstellung. Die Fähigkeit, seine Identität in den Interaktionsprozeß einzubringen, seine Identität zu präsentieren.“ (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 20)

Diese vier Grundqualifikationen haben zunächst nur einen deskriptiven Charakter und beschreiben die Voraussetzungen für eine funktionierende Interaktion zwischen Personen. Der Erwerb dieser Qualifikationen wird in der interaktionistischen Rollentheorie als soziales Lernen bezeichnet (vgl. Krappmann, 1975) und gelingt dadurch, dass Individuen mit Situationen konfrontiert werden, die zur Auseinandersetzung mit Anderen herausfordern (Pühse, 2001a). In dieser sozialerzieherischen Akzentuierung des Sports und des Sportunterrichts sollen „grundlegende Verhaltensanforderungen“ gelernt werden, welche die „Voraussetzungen der Interaktion“ (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 21) bilden. Die inter-

aktionistische Rollentheorie wurde jedoch in der Sportpädagogik und -didaktik aufgrund verschiedener Probleme kritisiert:

- Die angenommene symmetrische Interaktionsebene der interagierenden Partner (Lehrer und Schüler) widerspricht der hierarchischen Struktur der Schule, weshalb der Erwerb der vier Basisqualifikationen beeinträchtigt wird (Pühse, 2001a).
- Das für Erwachsene entwickelte Modell bietet keine Erklärung, ob und wie „die geforderten Qualifikationen sozialen Handelns von Kindern aufgrund ihrer kognitiven begrifflichen und emotionalen Voraussetzungen überhaupt erbracht werden können“ (Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994, S. 112).
- Entwicklungsprozesse bleiben beim Erwerb der Basisqualifikationen unberücksichtigt (Pühse, 2004).

„Aus diesem Grunde wird das Modell und im Besonderen der Aspekt der Perspektivenübernahme zunehmend durch entwicklungspsychologische Erkenntnisse und dabei besonders durch amerikanische Arbeiten zur sozial-kognitiven Entwicklung erweitert“ (Pühse, 2004, S. 78), die stärker nach der Entwicklung sozialer Interaktionsfähigkeit fragen und davon ausgehen, dass soziale, affektive und kognitive Entwicklung eng miteinander verbunden sind (Pühse, 2001a).

Die **sozial-kognitiven Entwicklungstheorien** basieren auf den Studien von Mead (1973), Piaget (1975) und Kohlberg (1981) und gehen davon aus, „dass Heranwachsende zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Entwicklung ein anderes Verständnis von sozialen Zusammenhängen haben und entsprechend unterschiedlich denken und handeln“ (Pühse, 2001b, S. 339). Zentrales Forschungsinteresse liegt auf der Frage „wie Personen (als Erkenntnisobjekte) zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Entwicklung soziale Situationen begreifen, wie sie diese begrifflich strukturieren und analysieren und welche Aspekte sie dabei thematisieren bzw. vernachlässigen“ (Edelstein, Keller & Wahlen, 1982, S. 181 zitiert nach Pühse, 2004, S. 80). Hierbei kommt der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (*perspective taking*; vgl. Kapitel 3.2.1) eine besondere Bedeutung zu, welche von Roth (1994) als „Basismechanismus der sozialen Interaktion“ (Roth, 1994, S. 92) verstanden wird. Sich in die Position eines Anderen versetzen zu können und dabei dessen Situationsauffassung, Handlungsziel und Handlungsauffassung ergründen zu können, wird als eine „Voraussetzung für befriedigende Interaktionen [...] verstanden“ (Pühse, 2004, S. 83).

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme unterliegt Entwicklungsprozessen und meint das Bemühen, „die Absichten und Gefühle einer anderen Person in einer konkreten Situa-

tion zu verstehen, sich quasi in die Perspektive des anderen zu versetzen und daraus Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen“ (Pühse, 2004, S. 80–81).

Ob jedoch die Fähigkeit der Perspektivenübernahme in einem prosozialem Handeln mündet oder manipulativ eingesetzt wird, hängt von den Handlungszielen und -motiven einer Person ab. Hier kann die pädagogische Arbeit ansetzen, indem sie über eine Verstärkung und Sanktionierung des gezeigten Verhaltens Einfluss nimmt (vgl. Roth, 1994).

Insgesamt lässt sich in der Sportpädagogik erkennen, dass die *sozial-kognitivistischen Ansätze* am häufigsten zur Beschreibung sozialer Lernprozesse verwendet werden (Pühse, 2001b), während die *lerntheoretischen* und *phänomenologischen Ansätze* nur sehr selten rezipiert werden (Bähr, 2008a). Zwischen den einzelnen Ansätzen gibt es zum Teil starke Unterschiede. „Während sozial-kognitivistische [...] vor allem die Beziehungsebene der Interagierenden als Ansatzpunkt der Sozialerziehung im Sport fokussieren, betonen phänomenologische und bildungstheoretische Ansätze die Qualität sportbezogener ‚Bewegungsbeziehungen‘ als zentrales Moment der Sozialität im Sport“ (Bähr, 2008a, S. 19). So versteht sich beispielsweise der *phänomenologische Ansatz* von Funke-Wieneke (1997) als Gegenentwurf zur *interaktionistischen Rollentheorie* (u. a. Ungerer-Röhrich et al., 1990), in dem die Kritik geäußert wird, dass das Kernanliegen des Sportunterrichts, das Sich-Bewegen, vernachlässigt wird, da es nicht als konstitutives Moment sozialer Prozesse einbezogen wird und damit die sportliche Bewegung austauschbar macht.

3.2.2.2 Quellen der sozialen Kompetenz

In der Sportwissenschaft, wie auch in der Entwicklungspsychologie, liegen bislang keine allgemein akzeptierten oder gar empirisch abgesicherten Theorien der Entstehung sozial kompetenten Verhaltens (im Sinne von Quellen der sozialen Kompetenz) vor (Kanning, 2002; Pühse, 2004). Es können jedoch ausgehend von den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen sozialen Handelns (vgl. Kapitel 3.2.2.1) Quellen der sozialen Kompetenz abgeleitet werden, die handlungsleitend für eine methodisch-didaktische Gestaltung im Sport und Sportunterricht sein können: (1) Bildungstheoretische Ansätze: *Möglichkeit zur Selbstbildung*; (2) Phänomenologische Ansätze: *Herstellung von Bewegungsbeziehungen*; (3) Lerntheoretische Ansätze: *Lernen am Modell* und *Lernen durch Verstärkung*; (4) Sozialkognitivistische Ansätze: *Förderung der Rollenübernahme bzw. Perspektivenübernahme*. Folgend werden aus der Perspektive dieser theoretischen Ansätze die darin enthaltenen Quellen der sozialen Kompetenz separat herausgearbeitet.

(1) Bildungstheoretische Ansätze

Eine gezielte Vermittlung von sozialen Fähigkeiten bzw. sozialem Handeln ist aufgrund der bildungstheoretischen Grundannahme, „dass sich (Persönlichkeits-)Bildung letztlich

als Selbstbildung des Subjektes“ (Bähr, 2009, S. 182) vollzieht, nur begrenzt möglich. Der Lehrende kann daher soziales Handeln nur fördern, indem er durch „die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen Bedingungen der Möglichkeit zur Selbstbildung“ (Bähr, 2008a, S. 19) herstellt. Dies kann durch die Initiierung sportbezogener Bewegungsbeziehungen erreicht werden.

(2) Phänomenologische Ansätze

Eine gezielte Förderung von sozialer Kompetenz ergibt sich aus phänomenologischer Sicht lediglich als Steigerung des Anspruchs bezüglich der sachlichen Bewegungsaufgaben, indem die Bewegungsaufgaben einer genauen Sachanalyse unterzogen werden und zu einem „didaktischen System“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 35) zusammengefügt werden. Mit wachsender Differenziertheit und Komplexität des Sich-Bewegens werden auch entsprechend höhere Anforderungen an die soziale Kompetenz der beteiligten Personen gestellt (Pühse, 2004; Funke-Wieneke, 1997). Die didaktische Struktur orientiert sich „an den Eckpunkten des Beziehungsmusters (kooperativ vs. konkurrierend), der Form des Kontakts (direkt – indirekt) und der Wirkungsrichtung (gleichgerichtet – ursächlich auf den anderen bezogen)“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 35). Die Ansatzpunkte sozialen Lernens liegen daher weniger in der verbalen Kommunikation der sportlichen Interaktionspartner (z. B. Absprache von Regeln), sondern in der leiblichen Verständigung und Auseinandersetzung mit dem sportlichen Partner durch die Bewegung. Solche Bewegungsbeziehungen müssen daher im Sport(-unterricht) ermöglicht und hergestellt werden, damit soziale Lernprozesse stattfinden können. Sprachliche Reflexionen werden lediglich ergänzend eingesetzt, damit sich „die Handelnden über ihre zwischenleibliche Praxis bewusst werden können“ (Pühse, 2004, S. 77).

(3) Lerntheoretische Ansätze

Aus lerntheoretischer Sicht erwerben Kinder soziale Kompetenz und soziale Selbstwirksamkeit²⁶ durch *Verstärkung*, durch das Beobachten von erfolgreichen *sozialen Verhaltensmodellen* sowie durch eigene *soziale Erfolgserfahrungen* (vgl. Pühse, 2001a, Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Becker, 2006; vgl. Kapitel 2.2.3).

Im Sport werden diese Prozesse im hohen Maße angesprochen. Die Beobachtung von erfolgreichen *sozialen Verhaltensmodellen* erzielen insbesondere dann eine gute Wirkung, wenn sie dem Sportler in verschiedenen Attributen (z. B. Alter, Geschlecht) möglichst

²⁶ Während zur Förderung der *sozialen Selbstwirksamkeit* in der Schulpsychologie und -pädagogik (z. B. Satow & Schwarzer, 2003; Drössler, Jerusalem & Mittag, 2007) sowie in der klinischen Kinderpsychologie (z. B. Petermann & Petermann, 2008) evaluierte Konzepte und empirische Ergebnisse vorliegen, existieren in der Sportpsychologie und -pädagogik bislang noch keine ausgearbeiteten Konzepte. Einzig das Konzept von Sygusch (2007) schenkt der sozialen Selbstwirksamkeit Beachtung, wobei dieser Ressource nur eine nachrangige Bedeutung zugemessen wird.

ähnlich sind²⁷. Daher üben neben dem Trainer vor allem die Mitsportler eine Modellwirkung aus, deren Verhalten bei Maßnahmen wie kooperativem Lernen (vgl. Kapitel 3.2.2.3) beobachtet werden können und daher als geeignete Verhaltensmodelle fungieren (= *Lernen am Modell*; Pühse, 2004).

Durch die gezielte Bekräftigung und *Verstärkung* eines erwünschten pro-sozialen Verhaltens sowie durch eine gezielte Intervention bei nicht erwünschten anti-sozialen Verhaltensweisen durch den Trainer lernen die Sportler, welche Verhaltensweisen als erwünscht angesehen werden (= *Lernen durch Verstärkung*; Pühse, 2001a, 2004).

Eine weitere Quelle sind *soziale Erfolgserfahrungen*, in denen sich die Sportler aufgrund ihres eigenen Verhaltens als sozial kompetent erleben können. Das Setzen von Nahzielen gilt hierbei als eine grundlegende Voraussetzung und stellt eine wirksame Strategie für die Entwicklung von sozialer Selbstwirksamkeit dar. Das schrittweise Erreichen der Nahziele liefert Hinweise auf die wachsenden (sozialen) Fähigkeiten und erhöht damit kontinuierlich die soziale Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 170; vgl. Kapitel 2.2.2.2).

(4) Sozial-kognitivistische Ansätze

Der Erwerb der Basisqualifikationen *Rollenübernahme*, *Rollendistanz*, *Ambiguitätstoleranz* und *Identitätsdarstellung* wird aus Sicht der *interaktionistischen Rollentheorie* als soziales Lernen bezeichnet (vgl. Krappmann, 1975; Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 20) und kann durch die bewusste Konfrontation der Sportler mit Situationen initiiert werden, die zur Auseinandersetzung mit anderen Sportlern herausfordert (Pühse, 2001a).

Hierfür können beispielsweise Rollenspiele genutzt werden, in denen die Sportler „einmal in Rollen schlüpfen [...], deren Perspektive sie häufig übersehen oder selten [...] erfahren“ (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 34), „sich mit den Wünschen und Erwartungen der Interaktionspartner verbal auseinandersetzen“ (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 37) und „die erkannten und reflektierten Wünsche und Erwartungen der Interaktionspartner in ihrem Verhalten [...] berücksichtigen“ (Ungerer-Röhrich et al., 1990, S. 40) müssen.

Eine ähnliche Sichtweise vertreten die *sozial-kognitiven Entwicklungstheorien*. Sie sehen eine Möglichkeit zur Förderung der sozialen Kompetenz im Sport(-unterricht) in der Kon-

²⁷ Die Bedeutung der Peers (= Mitsportler, Mitschüler, Freunde) nimmt mit zunehmendem Alter auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu (Oerter, 2002). Die Kinder und Jugendlichen stehen vor denselben Entwicklungsaufgaben und akzeptieren sich untereinander als Modell, so dass Verhaltensweisen der Peers eher in das eigene Handlungsrepertoire übernommen werden als das Verhalten Erwachsener. In den täglichen Interaktionen werden eigene Verhaltensstandards festgelegt, aus denen hervor geht, welches Verhalten angemessen ist und welches nicht. Der Einfluss der Peers auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen konnte in verschiedenen Untersuchungen gezeigt werden. „Jugendliche, die von ihren Peers akzeptiert werden, sind durch höhere soziale Kompetenzen, eine bessere Emotionsregulation und ein höheres Selbstwertgefühl sowie durch eine bessere Anpassung gekennzeichnet“ (Drössler, 2009, S. 17).

frontation mit Situationen, die *Perspektivenübernahmen* notwendig machen (Pühse, 2001b). Hierfür eignen sich „grundsätzlich alle Methoden zur Erfassung sozialer Kognitionen“ (Becker, 2006, S. 129), in denen Personen die Denk- und Handlungsmuster anderer Personen übernehmen oder einen kognitiven Konflikt induzieren (z. B. soziale Dilemmata, Rollenspiele) (Pühse, 2004; Becker, 2006; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

Der Sport(-unterricht) liefert zahlreiche und immer wieder veränderte Situationen, in denen das eigene Verhalten von mehr als einer Perspektive aus betrachtet und somit die Perspektive der beteiligten Interaktionspartner einbezogen werden muss. Dies bietet die Möglichkeit, die Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme* „in enger Verknüpfung mit Bewegungshandlungen zu schulen und damit die [...] soziale Handlungsfähigkeit zu entwickeln.“ (Pühse, 2004, S. 251). Roth (1994) misst insbesondere den sozialen Prozessen des Sportspiels (soziales Zusammenspiel, Kooperation der Spielenden) eine hohe Bedeutung zu, z. B. wenn ein Spieler die missliche Lage eines bedrängten Mitspielers erkennt und sich als Anspielstation anbietet.

Um diese sozialerzieherischen Wirkungen des Sports nutzen zu können, müssen geeignete Anregungsbedingungen sowie alters- und entwicklungsgemäße Lernsituationen geschaffen werden (Pühse, 2001). Dazu gehört, neben der Auswahl geeigneter Methoden und Inhalte, das Bemühen aller Beteiligten um eine Atmosphäre des sozialen Wohlbefindens. Die Lehrperson muss pro-soziale Verhaltensmuster vorleben und durch einen behutsamen Umgang mit Leistungs- und Konkurrenzdruck im Sport(-unterricht) die Grundlagen für das Erlernen rücksichtsvollen Verhaltens legen (Pühse, 2001; Pühse, 2004).

Insgesamt ist zu erkennen, dass sich hinsichtlich der Förderung der sozialen Kompetenz trotz der unterschiedlichen theoretischen Ansätze durchaus Überschneidungsbereiche ergeben, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen. So nehmen beispielsweise sprachliche Interaktionen einen unterschiedlich großen Stellenwert ein. Während die *sozial-kognitivistischen Ansätze* das Reflektieren und Miteinander-Reden als die zündenden Maßnahmen beim sozialen Lernen begreifen, liegt der Schwerpunkt des *phänomenologischen Ansatzes* in der Bewältigung von Bewegungsbeziehungen, in denen sich die Schüler „nicht zuallererst verbal, sondern [sich] in Aktion [...] verständigen“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 35). Sprachliche Reflexionen werden lediglich ergänzend eingesetzt. Umso überraschender erscheint es, dass diese angedeutete Polarisierung zwischen den theoretischen Ansätzen „heute auf didaktischer Ebene weitestgehend beigelegt [ist]: Es besteht ein mehr oder minder übergreifender Konsens darüber, dass motorisches und soziales Lernen im Sportunterricht zusammengehören bzw. ineinander verschränkt sind“ (Bähr, 2008a, S. 19). Im Folgenden werden methodisch-didaktische Maßnahmen und das kooperative Lernen, als beispielhafte Methode, zur Förderung der sozialen Kompetenz dargestellt.

3.2.2.3 Pädagogischen Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass der Sport(-unterricht) methodisch-didaktisch aufbereitet werden muss, um sein sozialerzieherisches Potential ausschöpfen zu können. Sportliche Situationen in Schule und Verein müssen demnach so arrangiert und inszeniert werden, dass sie Impulse für prosoziales Handeln setzen (Pühse, 2004; Bähr, 2008a). Vor dem Hintergrund der theoretischen Ansätze sozialen Lernens (Kapitel 3.2.2.1) und den Quellen der sozialen Kompetenz (Kapitel 3.2.2.2) haben verschiedene Autoren praktische Umsetzungsmöglichkeiten der Sozialerziehung im Sport zusammengetragen (z. B. Balz, 2003; Pühse, 2001b; Bähr, 2009; Sygusch, 2003), die mit unterschiedlichen Akzentuierungen große Überschneidungsbereiche aufweisen. Bähr (2008a) schlägt beispielsweise folgende methodisch-didaktische Maßnahmen für eine gelingende Sozialerziehung und eine Förderung der sozialen Kompetenz vor (vgl. auch Sygusch, 2007; Kapitel 4.1.3):

- „[Positive] Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkraft bzw. des Trainers [...]
- Atmosphäre sozialen Wohlbefindens [...]
- Berücksichtigung der Altersabhängigkeit der sozialen Entwicklung [...]
- Relativierung der Bedeutung von Sieg und Niederlage [...]
- Primat der Erfahrung und gezielter Einsatz von Reflexionen [...]
- Schülerorientierung und offene Methoden [...]
- Partner- und Gruppenarbeit“ (Bähr, 2008a, S. 19–21).

Neben diesen übergreifenden methodisch-didaktischen Maßnahmen, die Basis jeden sozialerziehenden Sports und Sportunterrichts sind, werden auch typische soziale Lernfelder²⁸ (Balz, 2003) sowie Methoden und Aktionsformen (z. B. kooperative Bewegungsaufgaben, Sygusch, 2007; vgl. Kapitel 4.1.3.2) zur Förderung der sozialen Kompetenz vorgeschlagen. Eine nahezu idealtypische Methode für das soziale Lernen und ein wichtiger Bestandteil der Förderung der sozialen Kompetenz stellen alle Formen des kooperativen Lernens dar (Becker, 2006), welche folgend näher beschrieben werden.

Beim kooperativen Lernen trainieren die Lernenden (Schüler, Sportler) „die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, kommunikative Fähigkeiten, selbstsicheres Verhalten, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit“ (Becker, 2006, S. 147; vgl. auch Klippert & Kähne, 2010; Klippert, 2010; Weidner, 2009). Sie arbeiten „in kleineren Gruppen [...], um sich beim Lernen des

²⁸ Balz (2003) bestimmt fünf typische soziale Lernfelder des Sportunterrichts: „(1) Regeln verstehen und handhaben; (2) Rollen übernehmen und gestalten; (3) Konflikte vermeiden und bewältigen; (4) Gefühle ausleben und meistern; (5) Unterschiede erkennen und berücksichtigen“ (Balz, 2003, S. 156–163).

Stoffes gegenseitig zu helfen“ (Slavin, 1989, S. 129), sind eigenverantwortlich, kooperativ und um die Lösung einer Aufgabenstellung bemüht. Dabei wird eine Arbeitsteilung vorausgesetzt, welche jedem Lernenden eine unterschiedliche Aufgabe zur Bearbeitung zuweist (z. B. ein Team leiten, Organisieren, Beraten). Die Verantwortung für das Ergebnis tragen dabei alle Gruppenmitglieder gemeinsam, was durch eine Reflexion und Evaluation des kooperativen Lernens begleitet wird. Indem Kenntnisse und Fähigkeiten beim kooperativen Lernen im wechselseitigen Austausch erworben werden, wird die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gefördert (Becker, 2006). Dabei werden zwei grundlegende Erfahrungen gemacht: „Ich brauche die Anderen. Wir können nur gemeinsam Erfolg haben.“ sowie „Ich muss für die Anderen einen Beitrag leisten. Sie brauchen mich.“ (Becker, 2006, S. 147).

Kooperatives Lernen lässt sich in verschiedene Formen unterteilen: *Lernen in Paaren*²⁹, *Lernen in Gruppen*³⁰ und *Puzzle-Lernen*³¹ (ausführlich für den Kontext Schule Weidner, 2009). Dabei sind folgende vier Merkmale, welche die kooperative Lernsituation charakterisieren, gemein (vgl. Weidner, 2009, S. 34–35):

„**Gemeinsames Gruppenziel:** Ausgangspunkt und notwendige Bedingung kooperativen Lernens ist ein von allen Gruppenmitgliedern akzeptiertes gemeinsames Arbeitsziel [...].

Spielraum für Entscheidungen: Innerhalb dieses thematisch festgesetzten Rahmens kommt es darauf an, wesentliche ‚Knackpunkte‘ eines (Bewegungs-)Problems bzw. des Einsatzes einer Technik selbstständig aufzuspüren, sich dann für einen bestimmten Lern- oder Übungsweg zu entscheiden und diesen umzusetzen. [...]

Individuelle Verantwortung für das Gruppenziel: In Situationen kooperativen Lernens können die Schüler das Gruppenziel nur (oder zumindest besser) erreichen, indem sich jeder Einzelne konstruktiv in den Gruppenprozess einbringt und seinen Anteil an der Bewältigung der Aufgabe leistet.

Positive Wechselbeziehung im Lernprozess: [...] Der Einzelne hat auch bzw. erst dann Erfolg, wenn auch alle anderen Mitglieder seines Teams einen Lernfortschritt erzielen.“ (Bähr, 2005, S. 5–6)

²⁹ Es werden zwei Lernpartner gelost, die die vom Lehrer gestellten Fragen gemeinsam diskutieren und ihre Antworten der Klasse mitteilen (Weidner, 2009).

³⁰ Es werden Kleingruppen gebildet, die ihre Arbeiten, bevor sie abgegeben werden, gegenseitig überprüfen und abzeichnen (Weidner, 2009).

³¹ (1) Das Hauptthema wird in Unterthemen gegliedert. (2) Die Schüler werden in Kleingruppen mit Schülern unterschiedlicher Begabung eingeteilt. Jedes Gruppenmitglied bekommt die Aufgabe, Experte für ein Unterthema zu sein. (3) Nachdem sich die Experten zu ihrem Unterthema eingelese haben, setzen sich alle Experten mit demselben Thema zusammen und tauschen ihr Wissen aus. (4) Die Experten kehren in ihre Gruppen zurück und bringen ihren Gruppenmitgliedern bei, was sie über ihre Themen gelernt haben (Becker, 2006).

Damit das kooperative Lernen gelingt, sollte der Lehrende (Lehrer, Trainer) die Kooperation als wichtiges Ziel formulieren, mit den Lernenden gemeinsam Regeln für die Kooperation aufstellen und die Verpflichtung jedes einzelnen Gruppenmitglieds zum Kooperieren unterstreichen. Abschließend ist die Reflexion und Bewertung der Zusammenarbeit bedeutsam für den Erfolg dieser Lernform (Becker, 2006; Bähr, 2005).

Zum kooperativen Lernen liegen im Kontext Schule eine große Anzahl an Konzepten vor (u. a. Weidner, 2009; Klippert, 2010), deren Effekte und immanente Prozesse für verschiedene Fächer wie Deutsch und Mathematik empirisch überprüft wurden (z. B. Johnson & Johnson, 2008; Kronenberger & Souvignier, 2005). Auch für den Kontext Sport liegen verschiedene Bemühungen vor, das kooperative Lernen zur Stärkung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in den Sportunterricht zu implementieren. Für den Sport(-unterricht) sieht Bähr (2005, S. 4) im kooperativen Lernen die besondere Chance, dass „im Vollzug des gemeinsamen motorischen Kompetenzerwerbs [...] allgemeinbildende Kompetenzen der Persönlichkeitsentwicklung gefordert und damit potenziell auch gefördert werden“. Empirische Befunde im Sport(-unterricht) sind jedoch noch sehr rar. Die Forschungsbemühungen von Bähr et al. (2007) enthalten erste Ansätze einer empirischen Prozess- und Wirksamkeitsanalyse zum kooperativen Lernen im Sport(-unterricht) (vgl. ausführlich Kapitel 3.2.3.1).

In der aktuellen Diskussion der Sportpädagogik um die soziale Kompetenz stehen methodisch-didaktische Hinweise zum sozialen Lernen (z. B. Bähr, 2005; Balz, 2003) stärker im Fokus als die Definition sozialer Lehr- und Lernziele. Eine klare Zielbestimmung, welche sozialen Fähigkeiten gefördert werden sollten, hat für den Unterricht bislang kaum eine unmittelbare Bedeutung erhalten (Pühse, 2004). Grund hierfür kann in einem Defizit der Theoriebildung zum sozialen Lernen gesehen werden, welches neben dem Defizit an empirischen Studien (vgl. Kapitel 3.2.3) vor allem darin besteht, dass „sozial- und entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse sowohl in theoretische Konzepte wie auch in die konkrete Planung und Durchführung von Sportunterricht bislang nur wenig, in Bezug auf Prozesse sozialen Lehrens und Lernens nahezu gar nicht einfließen“ (Pühse, 2004, S. 10). Dies mündet in eine „didaktische Beliebigkeit im Hinblick auf soziale Lehr- und Lernziele“ (Pühse, 2004, S. 11), die es vermissen lässt, ausgehend von einzelnen sozialen Kompetenzen, Zielstellungen zu definieren und daran ihr methodisches Handeln auszurichten.

In der allgemeinen Pädagogik wird daher gefordert, vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer oder sozialisationstheoretischer Modelle, konkrete soziale Fähigkeiten theoriebasiert zu begründen und zu operationalisieren. Auf Basis dieser Zielbestimmungen müssen dann didaktische Konzepte entwickelt und zielgerichtet evaluiert werden (Lindner-Müller, 2008; Becker, 2006).

3.2.3 Forschungsstand: Soziale Kompetenz im Sport

„Die Diskussion des Themas Sozialerziehung bzw. soziales Lernen im Sportunterricht ist weitgehend normativ geprägt und stützt sich kaum auf empirische Belege“ (Pühse, 2001, S. 340). Mittlerweile liegen jedoch vereinzelt empirische Studien vor, die im Themenfeld der sozialen Kompetenz angesiedelt sind. Nachfolgend werden ausgewählte Studien dargestellt, die den Zusammenhang von *sozialer Kompetenz und sportlicher Aktivität* untersuchen (Kapitel 3.2.3.1) sowie über methodisch-didaktische Maßnahmen *soziale Kompetenzen im (Schul-)Sport fördern* (Kapitel 3.2.3.2).

Da die vorliegende Arbeit die gezielte, pädagogisch inszenierte Förderung der sozialen Kompetenz³² von sportlich aktiven Jugendlichen im Vereinssport zum Inhalt hat, liegt der Fokus der Darstellung des Forschungsstandes auf den Fragen: (1) Wirkt sportliche Aktivität im Schul- und Vereinssport auf die soziale Kompetenz? (2) Wirken gezielte Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz als Interventionsinhalte auf die soziale Kompetenz?

3.2.3.1 Soziale Kompetenz und sportliche Aktivität

Die Studien von Pilz (1991, 2001, 2010) beschäftigen sich mit dem *Fairnessverständnis*, als zentrale Dimension der sozialen Kompetenz im Sport, von jugendlichen Mannschaftssportlern. Faires Verhalten wird dabei als pro-soziales Handeln im Sport angesehen und zeichnet sich dadurch aus, dass Sportler sich auch unter Erfolgsdruck um die Einhaltung der Regeln bemühen und den sportlichen Gegner als Partner achten und respektieren. Das *Fairnessverständnis* wurde von Pilz (1991) bei jugendlichen Fußball- und Basketballspieler im Leistungssport unter Berücksichtigung struktureller Bedingungen untersucht. Es zeigte sich, dass im Leistungssport die Fairness hinter dem sportlichen Erfolg angestellt wird. Die Spieler handeln nach einem Kosten-Nutzen-Prinzip – es werden solange unfaire Handlungen ausgeübt, wie der Nutzen (sportlicher Erfolg) höher ist als die Kosten (Strafe). Mit höherem Alter geht bei jugendlichen Auswahlspielern im Fußball die Bereitschaft einher, Regeln zunehmend bewusst zu verletzen, dies zu tolerieren und dieses Verhalten sogar mit dem Fairnessgedanken in Einklang zu bringen. Der Stellenwert pro-sozialen Verhaltens im Sport sinkt daher mit wachsender Wettbewerbs- und Erfolgsorientierung. Als pädagogische Maßnahme wird eine konsequente Sanktionierung von nichtigen Fouls durch die Schiedsrichter gefordert.

Weiterhin befragte Pilz (2001, 2010) im Rahmen der Evaluation des *Fair Play Cups* in Niedersachsen Jugendbezirksligafußballspieler zu ihrem Fairnessverständnis und -verhalten sowie zu ihren Gewalterfahrungen und den Möglichkeiten der Fairnesserziehung im Fußball-

³² Neben der Förderung der Ressourcen Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Gruppenkohäsion (vgl. Kapitel 4.1.1).

verein. Die Ergebnisse bestätigen die eben genannten und zeigen wiederum einen Zusammenhang zwischen der Altersklasse der Spieler und der Akzeptanz der Fouls. Ältere Spieler rechtfertigen zunehmend die *Notbremse* (erfolgsorientiertes Foulspiel), die *Schwalbe* (vorgetäushtes Foulspiel) und absichtliches *Zeitspiel* als taktisch klug und entwickeln ein Fairnessverständnis im Sinne des *fairen Fouls*. Fairness bedeutet hier „fair spielen und wenn es sein muss foulern“ (Pilz, 2001, S. 1). Pilz (2010, S. 1) kommt daher zu dem Schluss, dass „der Fußballverein [...] sich somit weniger als Sozialisationsinstanz des Fair Play [erweist], sondern als Vermittler der Moral des ‚fairen Foul‘“. Er weist aber auch darauf hin, dass das Fairnessverhalten der Fußballer stark mit den Einstellungen des Trainers zum Fair-Play und dessen Bemühungen um Fairnesserziehung zusammenhängt (Pilz, 2010).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Gabler und Mohr (1996) in ihrer Untersuchung zur Motivation junger Menschen zu Fairness im Sport. Aus der Fragebogenerhebung mit einer Personenstichprobe von 1362 Jugendlichen (davon 372 junge Leistungssportler) geht hervor, dass die grundsätzliche Bereitschaft der Probanden zu fairem Verhalten in Zusammenhang mit den Kriterien Geschlecht, Alter und Ausmaß der Wettkampforientierung steht. Jugendliche, die organisierten Wettkampfsport betreiben, zeigen weniger Bereitschaft zum fairen Verhalten als Jugendliche, die lediglich an informellen Sportangeboten teilnehmen. Für die Fairnesserziehung in Schule und Verein sollte weiterhin zur Kenntnis genommen werden, dass die extrinsische Motivation mit zunehmendem Alter weiter an Bedeutung verliert und faire Handlungen im Sport zunehmend intrinsisch motiviert sind. Daher sollten Lehrer bzw. Trainer verstärkt auf diese Motivationsebene abzielen.

Eine andere Perspektive auf den Kinder- und Jugendsport nehmen Golenia und Neuber (2010; vgl. auch Neuber, Breuer, Derecik, Golenia & Wienkamp, 2010) ein, indem sie mittels qualitativer Methoden die *Bildungspotentiale des Vereinssports* aus der Sicht von Heranwachsenden rekonstruierten. Der Fokus liegt auf dem Kompetenzerwerb Jugendlicher im Alter von 13 bis 19 Jahren in der täglichen Vereinspraxis. Die empirische Studie wurde mittels *Gruppendiskussionen* in zwölf Sportvereinen aus Nordrhein-Westfalen (Fragestellung: Was lernen Jugendliche im Sportverein?) und vertiefenden *problemzentrierten Interviews* mit 20 ausgewählten Jugendlichen (Fragestellung: Wie und in welchen Situationen erwerben Jugendliche im Sportverein informell Kompetenzen?) durchgeführt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass für die Jugendlichen Aussagen zu *personenbezogenen Kompetenzen* und hier vor allem *sozialen Kompetenzen* (z. B. Teamfähigkeit, Rücksichtnahme, Umgang mit Mitmenschen) im Zentrum stehen (Golenia & Neuber, 2010). Dabei werden von den Jugendlichen vier Kompetenz-Felder benannt: (1) Kommunikationsfähigkeit, (2) Kooperationsfähigkeit, (3) Anpassungsfähigkeit und (4) Durchsetzungsfähigkeit. Diese sozialen Kompetenzen erwerben Jugendliche im Übungs- und im Wettkampfprozess, in denen soziale Herausforderungen bewältigt werden müssen und im Rahmen der erfolgsorientierten Trainingsarbeit, in

der eine Kooperation nötig ist, um definierte Ziele zu erreichen. „Die Betonung sozialer Kompetenzen lässt sich insofern durch die besonderen sozialen Lerngelegenheiten erklären, die der Sportverein den Jugendlichen bietet.“ (Golenia & Neuber, 2010, S. 204)

Welche *Transfereffekte* sich im Sinne einer Sozialerziehung durch Sport in der Schule erreichen lassen, wird in der Studie von Prohl und Scherrer (1995) untersucht. In einer Versuchsschule wurden über ein Schuljahr verschiedene freiwillige sportartorientierte Arbeitsgemeinschaften angeboten, deren sozialisatorischer Einfluss auf die Schüler im schulischen Beziehungsdreieck Schüler-Lehrer-Eltern evaluiert wurde. Hierfür wurde eine Fragebogenerhebung zum Schulklima in einer Versuchs- und einer Kontrollschule durchgeführt. An beiden Schulen wurden insgesamt 429 Schüler der sechsten bis zehnten Klassen, 37 Lehrer und 311 Eltern in die Auswertung einbezogen. Die Ergebnisse zeigen einen Zusammenhang zwischen den Sportfördermaßnahmen und dem Schulklima. Sowohl die Schüler als auch die Lehrer und Eltern bewerten die soziale Atmosphäre an den untersuchten Schulen durchaus positiv. Dabei konnten signifikante Unterschiede zwischen der Versuchs- und Kontrollschule festgestellt werden. Im Vergleich zur Kontrollgruppe schätzen die Schüler der Versuchsschule ihre soziale und personale Befindlichkeit positiver ein, die Versuchsschulen-Lehrer bewerten das Sozialverhalten ihrer Schüler positiver und die Eltern schätzen das soziale Wohlbefinden ihres Kindes in der Klasse höher ein als die Eltern der Kontrollschule. Die sportbezogenen Arbeitsgemeinschaften haben scheinbar einen entscheidenden Einfluss auf das Schulklima und das Sozialverhalten.

Die sozialerzieherischen Wirkungen *schulischer Bewegungsangebote* untersuchte Reuker (2009) in ihrer empirischen Studie zu außerunterrichtlichen Schulfahrten. Sie geht davon aus, dass erlebnispädagogische Fahrten, die eine gezielte Förderung sozialer Handlungsbereitschaft und kooperativen Handelns beinhalten, einen geeigneten Rahmen für soziales Lernen bieten und sozialerzieherischere Prozesse hervorrufen können. Zur Überprüfung der sozialerzieherischen Möglichkeiten von verschiedenartigen Schulfahrten (Erlebnispädagogik-fahrten, Erlebnissportfahrten, Sportfahrten) wurden insgesamt zwölf Klassen der achten Jahrgangsstufe zu zwei Messzeitpunkten untersucht. Neben den drei Treatmentgruppen wurden eine Kontrollgruppe und zwei Vergleichsgruppen (Sport- und Stadtfahrt) evaluiert (Gesamt: N = 305; M = 13.5 Jahre). Erfasst wurden verschiedene Kategorien des Sozialverhaltens (u. a. Aggression, Hilfsbereitschaft und Eigenständigkeit) mittels Fragebogen sowie das tatsächliche kooperative Entscheidungsverhalten in einem computerbasierten sozialen Dilemma-Spiel. Aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebung geht hervor, dass „die Teilnehmer der erlebnispädagogischen Fahrten in allen Kategorien des Sozialverhaltens stärkere Veränderungen im Sinn der erwünschten Zielsetzungen als die Schüler der anderen Gruppen“ zeigten (Reuker, 2009, S. 334). „Insbesondere für den Bereich der Bereitschaft zum aggressiven Handeln lassen sich die positiven Veränderungen auf die Teilnahme an

diesen [erlebnispädagogischen] Fahrten zurückführen“ (Reuker, 2009, S. 337). Die Ergebnisse des Dilemma-Spiels zeigen „in allen Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt Veränderungen in Richtung gesteigertes Kooperationsverhalten [...]. Ein spezifischer Vorteil der erlebnispädagogischen Fahrten gegenüber den sportlichen Fahrten (sportliche und erlebnissportliche Fahrten) bestätigte sich allerdings nicht“ (Reuker, 2009, S. 335). Schulfahrten scheinen unabhängig von ihrer bewegungsorientierten Gestaltung kooperatives Handeln zu bestärken und das Zusammengehörigkeitsgefühl zu verbessern. „Grundsätzlich ist festzuhalten, dass nicht jede Fahrt per se eine Wirkung zeigt. Die Ergebnisse belegen, dass erst über die explizite pädagogische Ausrichtung der Fahrten Veränderungen bewirkt werden können“ (Reuker, 2009, S. 337).

3.2.3.2 Förderung von sozialer Kompetenz im (Schul-)Sport

Auf Basis des theoretischen Ansatzes der *interaktionistischen Rollentheorie* implementierte Ungerer-Röhrich (1984; Ungerer-Röhrich et al., 1990) im *Darmstädter Schulversuch* sozialerzieherisch ausgerichtete Unterrichtsmethoden (z. B. Rollenspiel, Umgang mit Konflikten, Gruppenarbeit) über ein Schuljahr in mehreren fünften und sechsten Klassen hessischer Gymnasien. Die Evaluation im Kontrollgruppendesign beinhaltete, neben Fragebögen zum Sozialverhalten und zu sozialen Kompetenzen, soziometrische Verfahren sowie Unterrichtsbeobachtungen. Es konnte gezeigt werden, dass eine sozialerzieherische Akzentuierung des Sportunterrichts (z. B. Förderung der Rollenübernahme) unter schulischen Normalbedingungen umsetzbar ist. Den Lehrern ist es gelungen, „eine personorientierte Interaktion in ihren Klassen aufzubauen“ (Ungerer-Röhrich, 1994, S. 153) und „mit speziellen Maßnahmen einen förderlichen Einfluß auf die soziale Entwicklung der Schüler [zu] haben“ (Ungerer-Röhrich, 1994, S. 153).

Den gleichen theoretischen Ansatz verfolgten Cachay und Kleindienst-Cachay (1994) in ihrem Unterrichtsversuch. Als soziales Leitziel des Sportunterrichts wurde die soziale Integration der Schüler formuliert. Hierfür wurden in einer neugebildeten, fünften Realschulklasse (N = 25) Gruppenunterricht sowie gezielte Maßnahmen des Lehrers zur Förderung eines schülerorientierten Unterrichts (z. B. Mitbestimmung bei Aufwärmspielen und Themenwahl, Abschlussbesprechungen) über ein Schuljahr eingesetzt. Die Erhebung umfasste drei soziometrische Befragungen, um Daten zur Bildung von Kleingruppen zu erhalten. „Nach Auswertung der letzten soziometrischen Untersuchung am Schuljahresende zeigte sich, daß die Klasse insgesamt betrachtet relativ gut integriert war“ (Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994, S. 119). Es zeigte sich jedoch bei einzelnen, sportschwachen Schülern „daß ein nicht speziell auf die Integration von Außenseitern abzielender Sportunterricht, der lediglich auf die Verbesserung der [...] sozialen Qualifikationen ausgerichtet ist, die Außenseiter-

problematik nicht angemessen bewältig[en]“ (Cachay & Kleindienst-Cachay, 1994, S. 120) kann.

Einen Teilbereich der Studien zum sozialen Lernen stellen (Kurzzeit-)Interventionsstudien zur Methode des *kooperativen Lernens* (vgl. Kapitel 3.2.2.3) dar, welche neben dem sozialen Lernen auch das motorische Lernen in den Fokus nehmen. Bähr, Koch und Gröben (2007) führten beispielsweise mit einer Stichprobe von elf Grundschulklassen der vierten Jahrgangsstufe (N = 243) eine fünfwöchige Intervention zum *kooperativen Lernen* im Turnen (Erlernen des Handstands) durch. Dabei folgten sie dem kooperativen Skript des Gruppenturniers, „wonach die Konkurrenz zwischen den Teams die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung innerhalb der einzelnen Lerngruppen anregen soll“ (Bähr et al., 2007, S. 70). Die Vergleichbarkeit der Unterrichtseinheiten wurde durch die Schulung der Fachlehrkräfte sowie durch die schriftliche Formulierung der Arbeitsaufträge gewährleistet. Erfasst wurden u. a. die motorische Lernleistung (Turnen des Handstands ohne Hilfestellung) mittels Videoaufnahmen sowie die Teamkompetenz mittels Fragebogen zu den Parametern Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit im Prä-Post-Design. Die Ergebnisse zeigen, „dass in der Gesamtstichprobe eine deutliche motorische Lernleistung beobachtet werden konnte“ (Bähr et al., 2007, S. 72). Die Ausführung des Handstands fiel signifikant höher aus als im Eingangstest. „Bezüglich der Teamkompetenz haben sich die Kinder – zumindest nach ihrer Selbsteinschätzung – verbessert. Im Prä-Post-Vergleich zeigen sich im Fragebogen signifikant positivere Werte nach Abschluss der Unterrichtsreihe“, wobei „Kinder aus Gruppen mit überdurchschnittlichem motorischen Lernzuwachs [...] eine ähnliche Selbsteinschätzung ihrer Teamkompetenz [zeigen], wie Kinder aus Gruppen mit unterdurchschnittlichem motorischen Lernzuwachs“ (Bähr et al., 2007, S. 73). Insgesamt bleibt festzuhalten, „dass kooperatives Lernen zu positiven Ergebnissen hinsichtlich des fachlichen Lernens sowie der Selbsteinschätzung der Teamkompetenz geführt hat“ (Bähr et al., 2007, S. 75).

Die Effekte *kooperativen Lernens* auf die Entwicklung des unterstützenden Sozialverhaltens (z. B. Hilfestellung leisten, verbale Korrekturen geben) wurden in der experimentellen Studie im Sportunterricht an finnischen Schulen von Polvi und Telama (2000) untersucht. Hierfür wurden 95 elfjährige Mädchen neun Monate lang (zwei Stunden pro Woche) in vier Kleingruppen unterrichtet: (1. Gruppe) Kooperatives Lernen mit dreiwöchentlichem wechselndem Partner, (2. Gruppe) kooperatives Lernen mit gleichbleibendem Partner, (3. Gruppe) Einzelarbeit, (4. Gruppe) Kontrollgruppe ohne Anweisung. Während sich in der ersten Gruppe (Kooperatives Lernen mit wechselndem Partner) die Schülerinnen signifikant häufiger helfen und unterstützen, stellen sich in der zweiten Gruppe (Kooperatives Lernen mit gleichbleibendem Partner) keine Veränderungen in der Entwicklung ein. Die Studie deutet an, dass es mittels *kooperativen Lernens* möglich ist, Unterstützungsverhalten in der Schule

zu fördern, unter der Voraussetzung, dass den Kindern die Möglichkeit geboten wird, mit verschiedenen Partnern zu üben.

In jüngerer Zeit liegen auch *ressourcenorientierte Interventionsstudien* vor, die ausgehend von (einzelnen) Ressourcen, wie dem *sozialen Selbstkonzept* (Schmidt et al., 2010) oder der *Kooperationsfähigkeit im Sport* (2008a), gezielt methodische Maßnahmen zu deren Förderung einsetzen.

In der *Berner Interventionsstudie Schulsport* (BISS) (Schmidt et al., 2010; Valkanover et al., 2009a; Gerlach et al., 2008) wurde unter anderem eine zielgerichtete Intervention zur Förderung der sozialen Kompetenz (im Sinne des *sozialen Selbstkonzepts*) durchgeführt. In den durchgeführten Unterrichtseinheiten zur Spielentwicklung im Streetball standen die sozialen Lerngelegenheiten im Vordergrund, welche die sozialen Kompetenzen positiv beeinflussen sollten (Valkanover et al., 2009a). Die Untersuchungsfragestellung lautete, „ob und ggf. wie sich Aspekte des sozialen Selbstkonzepts in einer Intervention zum sozialen Lernen durch Sportspiele verändern“ (Gerlach et al., 2008, S. 56). Diese spezifische Inszenierung wurde mit 198 Primarschülern der fünften Klasse (KG: n = 115 Schüler) über einen Zeitraum von zehn Wochen durchgeführt. Mittels Fragebogen wurden das soziale Selbstkonzept und die soziale Selbstwirksamkeit erhoben. Die varianzanalytischen Auswertungen zeigten bei einseitiger Prüfung für diese beiden Parameter signifikante Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit. „Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach den Treatmentphasen sozial kompetenter fühlen und sich im Klassenverband als sozial akzeptierter wahrnehmen als zuvor“ (Schmidt et al., 2010).

Von Sygusch (2008a) wurde eine zielgerichtete Kurzzeitintervention zur Förderung der *Kooperationsfähigkeit* im Fußball durchgeführt. Hierfür wurde das Rahmenkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007; vgl. Kapitel 4.1) auf die Sportart Fußball transferiert und im Rahmen eines fünftägigen Fußballtrainingscamps umgesetzt. Die Stichprobe umfasst insgesamt 69 Jungen im Alter von elf bis 14 Jahren und teilte sich in eine Interventionsgruppe (n = 45) und eine Kontrollgruppe (n = 24), welche täglich an zwei Trainingseinheiten (je ca. 120 Minuten) teilnahmen. Das reguläre Trainingsprogramm (u. a. Technischschulung, Koordinations- und Schnelligkeitstraining) wurde in der Interventionsgruppe gezielt mittels methodischer Rahmenbedingungen und Maßnahmen (vgl. Kapitel 4.1.3) auf die Förderung psychosozialer Ressourcen abgestimmt, während die Kontrollgruppe lediglich das reguläre Trainingsprogramm durchlief. Erfasst wurden neben anderen Parametern das physische und soziale Selbstkonzept (operationalisiert durch Problembewältigung, Verhaltenssicherheit und Kontaktfähigkeit) vor und nach dem Fußballcamp. Während sich das soziale Selbstkonzept bei der Interventionsgruppe verbesserte, blieben die Einschätzungen der Kontrollgruppe nahezu konstant. Dies deutet an, „dass die ‚psychosoziale Interventi-

on‘ zu einer Stärkung des sozialen Selbstkonzepts geführt hat, die im ‚normalen Training‘ nicht erzielt werden konnte“ (Sygusch, 2008a, S. 154).

3.2.3.3 Zusammenfassung des Forschungsstandes

Aus den rezipierten Studien geht hervor, dass sich in der Sportwissenschaft noch kein einheitliches Evaluationskonzept zur Erfassung des sozialen Lernens etablieren konnte. Entsprechend können nur bedingt empirische Vergleiche zwischen den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen (vgl. Kapitel 3.2.2.1) sowie zwischen den sozialerzieherischen Maßnahmen und Methoden (vgl. Kapitel 3.2.2.2 und 3.2.2.3) gezogen werden. Die Studien unterscheiden sich deutlich in folgenden Punkten:

- **Theoretische Fundierung**, z. B. bildungstheoretischer Ansatz (Bähr et al., 2007), sozial-kognitivistischer Ansatz, Rollentheorie (Ungerer-Röhrich, 1984).
- **Sozialerzieherische Maßnahmen und Methoden**, z. B. kooperatives Lernen (Bähr et al., 2007), erlebnispädagogische Maßnahmen (Reuker, 2009).
- **Forschungsansätze**, z. B. Querschnittstudien (Prohl & Scherrer, 1995), Längsschnittstudien (Sygusch, 2008a).
- **Operationalisierung von sozialer Kompetenz**, z. B. Fairnessverständnis (Pilz, 1991), soziales Selbstkonzept (Schmidt et al., 2010).
- **Datenerhebung**³³, z. B. Videographie (Bähr et al., 2007), Interviews (Golenia & Neuber, 2010), Fragebogen (Schmidt et al., 2010), soziale Dilemma (Reuker, 2009).

Entsprechend uneinheitlich fallen auch die Interpretationen dieser Ergebnisse in Überblicksbeiträgen aus. Während Pühse (2001, S. 340; Pühse, 2004) folgert, dass „die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zeigen [...], dass ein kausaler Zusammenhang zwischen Sporttreiben und der Entwicklung pro-sozialer Einstellungen wie etwa einer Fair-Play-Haltung offenbar nicht besteht“ kommt Bähr (2008, S. 178-179) zum Schluss, dass die empirischen „Befunde zur Stützung der Wirkungsannahme sozialerzieherischer Maßnahmen innerhalb des Sportunterrichts nicht ganz einheitlich, in der Mehrzahl jedoch positiv aus[fallen].“

Folgend werden, angelehnt an die eingangs gestellten Fragen zum Forschungsstand, die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studien zusammengefasst:

(1) Wirkt sportliche Aktivität im Schul- und Vereinssport auf die soziale Kompetenz?

³³ Die Erfassung der sozialen Kompetenz über Selbsteinschätzungen der Sportler mittels Fragebogen oder Interview muss vorsichtig interpretiert werden, da mit diesen Messungen keine objektiven Kriterien erhoben werden, sondern nur ein Selbstkonzept oder eine Selbstwirksamkeitserwartung, sozial kompetent zu sein.

Der Sport wirkt auf die soziale Kompetenz – jedoch nicht immer im Sinne eines pro-sozialen Verhaltens. Gerade im leistungsorientierten Vereinssport kann der Sport auch negative Auswirkungen haben. Mit wachsender Leistungsorientierung sinkt der Stellenwert des pro-sozialen Verhaltens im Sport (*Leistungssport-Sozialisation*; vgl. Pilz, 1991). Hierbei hängt das soziale Verhalten (*Fairnessverhalten*) der Sportler stark vom sozialen Verständnis und Verhalten des Trainers ab. Dagegen scheint aus der Perspektive der jugendlichen Sportler selbst (Golenia & Neuber, 2010) sowie aus der Perspektive der Lehrer und Eltern (Prohl & Scherrer, 1995) der Sport im Verein bzw. in der Schule positiv auf das Sozialverhalten zu wirken. Die pädagogische Gestaltung bestimmt dabei das Ausmaß der Wirkungen auf die soziale Kompetenz (Reuker, 2009).

(2) Wirken gezielte Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz als Interventionsinhalte auf die soziale Kompetenz?

Eine sozialerzieherische Akzentuierung des Sportunterrichts (Ungerer-Röhrich, 1994, S. 153) und des Vereinssports (Sygusch, 2008a) scheint zumindest über einen beschränkten Zeitraum umsetzbar zu sein. Dabei deuten sich positive Wirkungen auf die soziale Entwicklung der Schüler bzw. Sportler (Ungerer-Röhrich, 1994; Schmidt et al., 2010; Sygusch, 2008a) an, die aber durchweg als gering einzuschätzen sind und deren alltagspraktische Relevanz anzuzweifeln ist. Welche methodisch-didaktischen Maßnahmen die beste Strategie zur Förderung der sozialen Kompetenz darstellen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Wenngleich aber deutlich wird, dass die Art der Gestaltung (z. B. Gruppen- vs. Einzelarbeit) einen Einfluss auf die sozialerzieherische Wirkung des Sports und des Sportunterrichts hat (Polvi & Telama, 2000).

Aufgrund dieser defizitären Datenlage zur Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen im Sport wird im folgenden Exkurs überblicksartig der Forschungsstand in der allgemeinen Schulpädagogik und -psychologie aufgezeigt.

Exkurs III: Wirksamkeit sozialerzieherischer Interventionsmaßnahmen in der Schule

In der (allgemeinen) Schulpädagogik und -psychologie existieren zur Förderung sozialer Kompetenzen verschiedene unterrichtsbezogene Vorgehensweisen. Es werden beispielsweise Veränderungen auf der Lehr- und Lernebene angestrebt (Lock, Church, Gottschalk & Leddy, 2003), die Bedeutsamkeit eines positiven Klassenklimas hervorgehoben (Satow, 1999b) oder spezifische Trainingsprogramme entwickelt (Roos & Petermann, 2005). Die Ansätze dieser Programme unterscheiden sich vor allem im Hinblick auf die zugrunde liegenden theoretischen Konzepte, die vornehmlich auf die psychologischen Theorien der sozialen Lerntheorie (Bandura, 1986), der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Dodge,

1993) sowie auf Modelle der interpersonalen Verhandlungsstrategien (Yeates & Selman, 1989) basieren (vgl. Drössler, 2009).

Um die Wirksamkeit dieser Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz bei Kinder und Jugendlichen einschätzen zu können, werden im Folgenden zusammenfassend die Ergebnisse der Metaanalysen von Beelmann, Pfringsten und Lösel (1994; 49 Studien über Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen), Schneider (1992; 79 Studien zu sozialen Fertigkeitstrainings) sowie Wilson, Gottfredson und Najaka (2001; 165 Präventionsstudien) dargestellt (Drössler, 2009, S. 23-25; Petermann, 2002, S. 182-183)³⁴:

- **Allgemeine Effekte:** Die Programme zur Prävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozialer Kompetenzen können kurzfristige Erfolge mit kleinen bis moderaten Effekte erzielen. Nur wenige Studien untersuchten längerfristige Programmwirkungen mittels Follow-up-Erhebungen. Die Vorhandenen deuten auf schwache positive Langzeiteffekte hin.
- **Zielkriterien:** Die Veränderungen mit den höchsten Effektstärken zeigten sich bei sozial-kognitiven Fertigkeiten und bei sozialen Interaktionen. Bei weitläufigeren Kriterien, wie der sozialen Anpassung oder des Selbstkonzepts können nur (sehr) niedrige Effekte erreicht werden.
- **Informationsquelle:** Die Effekte sind auch vom Testverfahren abhängig. Die besten Effekte können mit sozial-kognitiven Tests erreicht werden. Bezüglich der Verhaltensbeobachtungen zeigen mittlere, soziometrische Tests sowie Lehrer-, Eltern- und Selbsteinschätzungen der Kinder nur schwache Effekte. Neben dem Testverfahren hängen die erhobenen Effekte der Programme auch von der analysierten Informationsquelle ab (z. B. Lehrer, Schüler, Eltern). Beispielsweise können sich die Ergebnisse aus Schülerberichten deutlich von den Berichten der Lehrer unterscheiden (Catalano, Mazza, Harachi, Abbott, Haggerty & Fleming, 2003).

³⁴ Topping, Holmes und Brenner (2000) versuchen die Vielzahl unterschiedlicher Vorschläge an Interventionen, Trainings, Programmen und Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu systematisieren und ordneten mehr als 700 schulbasierte Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen sieben Maßnahmenkategorien zu (vgl. auch Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). (1) *Verhaltensanalyse und Modifikation*: lerntheoretisch fundierte Maßnahmen (z. B. Bandura, 1997; Deci & Ryan, 1993) zur gezielten Veränderung eines umschriebenen Verhaltensbereiches, (2) *Beratung und Therapie*: von spezifisch qualifiziertem Personal angebotene Maßnahmen für Risikogruppen, (3) *Training sozialer Fertigkeiten*: Förderung spezifischer sozialer Kompetenzen zur Reduktion vorhandener Defizite (z. B. aggressive Kinder; vgl. Petermann & Petermann, 2008), (4) *Peer-Mediation*: von Mitschülern durchgeführte Maßnahmen (z. B. Streitschlichterprogramme), um soziale Kompetenzen zu erproben und zu stärken, (5) *Kognitive Interventionen*: Veränderungen von Metakognitionen (wie etwa Perspektivenübernahme) und Stärkung der Selbststeuerungsprozesse, (6) *Multiple Interventionen*: unterschiedliche Interventionsansätze werden kontextspezifisch zusammengeführt (z. B. Lebenskompetenztrainings; vgl. Mittag & Jerusalem, 2000; Programme zur Stressbewältigung; vgl. Klein-Heßling & Lohaus, 2003) sowie (7) *sonstige Maßnahmen*: unter anderem Maßnahmen, die auf eine Verhältnisänderung abzielen, um soziale Interaktionen positiv zu beeinflussen (z. B. Verbesserung des Klassen- und Sozialklimas; Satow, 1999b).

- **Zielgruppe:** Die höchsten Effektstärken werden bei Risikogruppen gefunden, während sozial unauffällige Kinder weniger von den Maßnahmen profitierten. Entsprechend fallen die Effekte von Präventionsprogrammen nur gering aus, was darauf zurückgeführt wird, dass die Mehrheit der unterrichteten Kinder keine Verhaltensauffälligkeiten zeigt und daher keine fundamentalen Veränderungen zu erwarten sind.
- **Art und Umfang:** Multimodale Programme, die umfassende verhaltensbezogene und kognitiv orientierte Trainingsansätze verfolgen, scheinen die stärksten und andauerndsten Effekte zu erzielen, während mit unimodalen Programmen (z. B. alleinige Anwendung von Empathietraining) nur geringe Veränderungen in den direkten Zielkriterien erreicht werden können.
- **Implementation:** Die Effekte sind in hohem Maße davon abhängig, wie vollständig und umfassend die Programme umgesetzt wurden (Implementation). Bei höherer Implementation stellen sich größere Effekte ein.

In den vorangegangenen Kapiteln zwei und drei wurden die theoretischen Grundlagen zu den psychischen Ressourcen *Selbstkonzept* (Kapitel 2.1) und *Selbstwirksamkeit* (Kapitel 2.2) sowie zu den sozialen Ressourcen *Gruppenkohäsion* (Kapitel 3.1) und *soziale Kompetenz* (Kapitel 3.2) dargestellt. Im folgenden Kapitel vier wird nun das Rahmenkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007; vgl. Kapitel 4.1), die angepassten Transferkonzepte im Gerätturnen und Handball (Sygusch & Weller, 2005; Sygusch & Kolodziej, 2006; vgl. Kapitel 4.2) sowie die Intervention im Rahmen der PRIMUS-Studie (vgl. Kapitel 4.3) näher beschrieben.

4 Rahmenkonzept, Transferkonzepte und Intervention

4.1 Rahmenkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“

Sportliche Aktivität ist mit Anforderungen und Erfahrungen verbunden, die über den Bereich des motorischen Könnens hinausreichen. So müssen etwa Handballer nicht nur fangen, werfen und decken. Zum erfolgreichen Spiel gehören auch Kooperation in Abwehr und Angriff sowie Mut zum gewagten Anspiel an den Kreis. Eine Turnerin muss nicht nur kippen, rollen, springen oder schwingen. Im Wettkampf muss sie auch mit Stress, Unsicherheit oder Nervosität umgehen. Auf diese Weise schaffen Situationen im Sport Anlässe, die neben sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten so genannte *psychosoziale Ressourcen* – z. B. Selbstbewusstsein, Kooperationsfähigkeit, Gruppenzusammenhalt, Konzentrationsfähigkeit oder emotionale Stabilität – erfordern und die zu deren Entwicklung beitragen können (Baur & Braun, 2000, S. 379). *Psychosoziale Ressourcen* werden in der Sportwissenschaft und in der Sportpraxis unter zwei Perspektiven diskutiert:

Psychosoziale Ressourcen im Sport: Diese Perspektive stellt die Anforderungen und Aufgaben des Sports in den Mittelpunkt. Grundgedanke dieser Perspektive ist ein Sportverständnis, das neben sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch psychosoziale Ressourcen als Faktor der sportlichen Handlungs- und Leistungsfähigkeit einschließt. Diese Perspektive wird insbesondere in der Sportpsychologie (z. B. Alfermann & Strauß, 2001; Hagemann, Tietjens & Strauß, 2007), der Talentforschung (z. B. Richartz & Brettschneider, 1996) sowie in der Praxis von Sportarten (z. B. Barth & Baartz, 2004; Deutscher Fußball-Bund [DFB], 2001) diskutiert.

Für einzelne Ressourcen wurden positive Effekte auf sportliche Leistungen nachgewiesen, z. B. für Gruppenzusammenhalt (Wilhelm, 2001), Selbstvertrauen (Bund, 2001) und Leistungsmotivation (Gabler, 2000). Bislang liegt jedoch kein Konzept vor, das potenzielle Zusammenhänge zwischen Ressourcen und Leistungsfähigkeit umfassend begründet und empirisch absichert.

Psychosoziale Ressourcen durch Sport: Diese Perspektive geht von Alltagsanforderungen der Lebensphasen aus. Grundgedanke dieser Perspektive ist, dass psychosoziale Erfahrungen im Sport zur Ausbildung genereller psychosozialer Ressourcen (u. a. allgemeines Selbstbewusstsein, allgemeine Kooperationsfähigkeit) beitragen und diese zur Bewältigung von Alltagsanforderungen in übersportlichen Feldern (z. B. Schule, Beruf) genutzt werden können. Diese Perspektive wird insbesondere in der Sportpädagogik (Neuber, 2007), der sportbezogenen Kindheits- und Jugendforschung (u. a. Brettschneider & Kleine, 2002; Brinkhoff, 1998) sowie in Konzepten der sportlichen Jugendverbände diskutiert (u. a. Deut-

sche Sportjugend, 2009; Sportjugend Nordrhein-Westfalen, 2007). Der gegenwärtige Forschungsstand bremst allzu optimistische Erwartungen (u. a. Burrmann, 2008b; Gerlach, 2008a; Schmidt, 2008; Schmidt et al., 2003a). Zwar zeigt sich im Querschnitt, dass Sportler zum Beispiel ihr Körper- und Selbstkonzept sowie ihre soziale Einbindung positiver einschätzen als Nichtsportler. Die wenigen Längsschnittstudien konnten Effekte dagegen nur bei hohem Ausmaß sportlicher Aktivität und bei hoher Leistungsorientierung finden (z. B. Burrmann, 2004; Heim, 2002).

Auf der Basis dieser Befunde werden Transfererwartungen mittlerweile zurückhaltender eingeschätzt (u. a. Brettschneider, 2008). Danach wird Sport als eine Domäne neben anderen (z. B. Schule, Musik) betrachtet, in denen jeweils domänenspezifische (hier: sportnahe) Ressourcen ausgebildet werden. Die Ausbildung übersportlicher genereller Ressourcen – also allgemeine Persönlichkeitsentwicklung – erschließt sich erst über die Vernetzung mit anderen domänenspezifischen Ressourcen (u. a. Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth & Vollmer, 2003; Weinert, 2001b). In diesem Sinne leistet Kinder- und Jugendsport mit einer Förderung sportnaher Ressourcen einen – wenn auch in der Vergangenheit zum Teil überschätzten – Beitrag zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung.

Ausgehend von diesen Überlegungen lautet die Grundidee des Konzepts: Eine systematische Persönlichkeitsentwicklung *im* und *durch* Sport muss an sportnahen Ressourcen ansetzen, die zur Bewältigung sportspezifischer Anforderungen bedeutsam sind. Erst mit der Stärkung sportnaher Ressourcen im Sport kann eine Stärkung genereller Ressourcen und damit ein Beitrag zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung durch Sport erwartet werden. In diesem Sinne versteht sich das vorliegende Förderkonzept zunächst als Beitrag zur Förderung der sportlichen Handlungs- und Leistungsfähigkeit und in der Folge als Beitrag zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung.

Angelehnt an diese Grundidee und orientiert am Gegenstand *Sport* bzw. *Sportarten* werden Ressourcen ausgewählt (WAS soll gefördert werden?), Kernziele (WOHIN soll gefördert werden?) begründet und Methoden (WIE soll gefördert werden?) abgeleitet.

4.1.1 WAS: Auswahl psychosozialer Ressourcen

Die Auswahl der psychosozialen Ressourcen erfolgt aus drei Perspektiven (ausführlich Sygusch, 2007, S. 31–52).

(1) **Erstens** geht es um die Interessen verschiedener Anspruchsgruppen: im Sport handelnde Personen (u. a. Kinder und Jugendliche, Trainer), den Staat mit gesetzlichen Vorgaben (Kinder- und Jugendhilfegesetz), die Zivilgesellschaft mit übersportlichen Ansprüchen (z. B. Gesundheitsförderung, Sucht- und Gewaltprävention). Die Interessen der unterschied-

lichen Anspruchsgruppen werden schließlich im Leitbild der Deutschen Sportjugend gebündelt (Deutsche Sportjugend, 2005).

(2) **Zweitens** werden Annahmen und Befunde aus der Sportwissenschaft einbezogen. Diese befassen sich (a) mit dem Einfluss psychosozialer Ressourcen auf die sportliche Leistung und die Talententwicklung (vor allem Sportpsychologie [u. a. Hagemann et al., 2007]; Talentforschung [u. a. Hohmann, Wick & Carl, 2002]), (b) mit Bildungspotentialen im Sport und durch Sport (vor allem Sportpädagogik [u. a. Neuber, 2007]) sowie (c) mit dem Zusammenhang von sportlicher Aktivität und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (insbesondere Kinder- und Jugendforschung [u. a. Brettschneider & Kleine, 2002; Schmidt et al., 2003a]).

(3) **Drittens** wird die Perspektive der Sportarten eingenommen. Dabei geht es um das psychosoziale Anforderungsprofil von Sportarten, also um die Frage, welche Ressourcen im Sinne der sportartspezifischen Handlungs- und Leistungsfähigkeit in unterschiedlichen Sportarten bedeutsam sind (u. a. Hohmann, 1985; Deutscher Fußball-Bund [DFB], 2001; Bessi, 2010).

Im Überschneidungsbereich dieser drei Perspektiven liegen (mindestens) fünf Ressourcen, die im vorliegenden Konzept aufgegriffen werden:

- Ein stabiles *Selbstkonzept* (u. a. Philipp, 1984b; Fox & Corbin, 1989) gilt als Ressource zur Bewältigung von Anforderungen des sportlichen (z. B. Misserfolge) und übersportlichen Alltags (z. B. schulische Belastungen, Vereinbaren von Schule und Sport) (vgl. Kapitel 2.1).
- *Selbstwirksamkeit* (u. a. Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002) gilt als Voraussetzung, um anspruchsvolle sportliche und übersportliche Anforderungen anzunehmen, ausdauernd zu verfolgen und erfolgreich zu gestalten (vgl. Kapitel 2.2).
- *Gruppenzusammenhalt* (u. a. Carron et al., 1985; Wilhelm, 2001) gilt als Ressource für sportliche Leistungen in Training und Wettkampf. Darüber hinaus können mit Gruppenzusammenhalt im Sport auch übersportliche Ziele wie der Aufbau von sozialen Netzwerken, soziale Integration und Unterstützung verknüpft werden (vgl. Kapitel 3.1).
- *Sozialer Rückhalt* (u. a. Laireiter, 1993; Schwarzer, 1992) gilt als Ressource zur Bewältigung von alterstypischen Entwicklungsaufgaben (z. B. Ablösung vom Elternhaus) und Alltagsanforderungen (z. B. Schule). Sozialer Rückhalt beim Trainieren und Wettkämpfen dürfte darüber hinaus auch eine Voraussetzung der individuellen Handlungs- und Leistungsfähigkeit sein.

- *Soziale Kompetenzen* (u. a. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002) gelten einerseits als Ressourcen zur sozialen Handlungsfähigkeit im sozialen Umfeld (z. B. Peergroup, Sportverein), andererseits können sie als Ressourcen sozial-kooperativen Handelns in sportlichen Anforderungssituationen aufgefasst werden (vgl. Kapitel 3.2).

Diese ausgewählten Ressourcen werden als *Basisressourcen* – in Abgrenzung zu *Erfolgsressourcen* (z. B. Leistungsmotivation, Konzentrationsfähigkeit) oder *Krisenressourcen* (z. B. Stressbewältigung) – aufgefasst, um grundlegende sportliche Anforderungen (Training und Wettkampf, Handeln in der Gruppe, sportliche Begleitsituationen etc.) zu bewältigen und damit zur Entwicklung der sportlichen Handlungs- und Leistungsfähigkeit beizutragen. Je nach Handlungsfeld sind Schwerpunktsetzungen und Ergänzungen bei der Auswahl von Ressourcen denkbar. Beispiele dafür bieten die Transferkonzepte im Gerätturnen oder Handball (vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.2.3).

4.1.2 WOHIN: Kernziele zur Förderung psychosozialer Ressourcen

Das Rahmenkonzept begründet – angelehnt an theoretische Modelle der ausgewählten Ressourcen (vgl. Kapitel 4.1.1) – Kernziele, die sich auf sportnahe Aspekte der jeweiligen Ressourcen beziehen und für die ein Einfluss auf die sportliche Handlungs- und Leistungsfähigkeit angenommen und zum Teil empirisch belegt ist (ausführlich Sygusch, 2007, S. 53–94). Danach geht es z. B. weniger um das allgemeine Selbstkonzept, sondern vielmehr um die Stärkung des Selbstkonzepts der sportmotorischen Fähigkeiten („Ich habe gute sportliche Fähigkeiten.“), weniger um den allgemeinen Gruppenzusammenhalt, sondern vielmehr um den Aufgabenzusammenhalt der Trainingsgruppe („Wir versuchen in der Mannschaft gemeinsam, die angestrebten Ziele in Training und die Wettkampfziele zu erreichen!“). In diesem Sinne werden sechs Kernziele jeweils mit konkreten Teilzielen formuliert.

Beim Trainieren und Wettkämpfen soll ...

(K1) ... die *sportliche Selbstwirksamkeit des Einzelnen gestärkt werden:* insbesondere die positiv-realistische Überzeugung von der *Wirksamkeit der allgemeinen motorischen Leistungsfähigkeit* („Auch gegen Ende des Wettkampfes bin ich noch schnell und spritzig!“) sowie die positiv-realistische *Überzeugung der sportartspezifischen Leistungsfähigkeit* („Auch gegen einen starken Gegenspieler kann ich mein Spiel durchsetzen!“).

(K2) ... das *körperlich-sportliche Selbstkonzept des Einzelnen gestärkt werden:* insbesondere das positiv-realistische *Selbstbild des allgemeinen motorischen Könnens* („Ich bin fit!“) sowie das *Selbstbild der sportartspezifischen Leistungsfähigkeit* („Ich bin ein guter Schwimmer! Ich habe eine sehr saubere Kraultechnik!“).

- (K3) ... die kollektive Selbstwirksamkeit der Trainingsgruppe gestärkt werden:** insbesondere die Überzeugungen vom *sportlich-motorischen Können* des gesamten Teams („Wir sind technisch und taktisch stark genug, um dieses Spiel zu gewinnen!“) und die Überzeugung vom *Aufgabenzusammenhalt* („Wir funktionieren als Team sehr gut. Auch wenn mal schlecht läuft, kämpft jeder für jeden!“).
- (K4) ... der Aufgabenzusammenhalt der Trainingsgruppe gestärkt werden:** insbesondere eine klare *Aufgabenverteilung* bei der Bearbeitung der Ziele, eine *gemeinsame Verantwortung* für die Erfolge und Misserfolge sowie gegenseitige *funktionale und emotionale Unterstützung* beim Trainieren und Wettkämpfen.
- (K5) ... die Aufgabenzugehörigkeit des Einzelnen gestärkt werden:** insbesondere die *Integration des Einzelnen in die Gruppe* (Zuweisung von Aufgaben, Akzeptanz der Leistungsfähigkeit, Erhalt von Unterstützung) und die *Identifikation des Einzelnen mit der Gruppe* („Mir sind die Ziele unseres Teams sehr wichtig!“).
- (K6) ... die Kooperationsfähigkeit des Einzelnen gestärkt werden:** insbesondere die Fähigkeit zur *Perspektivübernahme* (in andere Hineindenken können), der *Kommunikationsfähigkeit* (in Sportsprache verständigen: „Komm!“, „Zieh durch!“, „Durchschwingen!“) und der *sozialen Verantwortung* (Zurückstellen eigener Interessen, Ausführen zugewiesener Aufgaben).

4.1.3 WIE: Methoden zur Förderung psychosozialer Ressourcen

Zur methodischen Gestaltung des Trainings- und Wettkampfalltags wurden methodische Rahmenbedingungen und methodische Maßnahmen festgelegt, die auch unabhängig von der expliziten Förderung psychosozialer Ressourcen als trainingsbegleitende Prinzipien zu den Standards des Trainings- und Wettkampfalltags im Kinder- und Jugendsport gehören sollten. Die methodischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen orientieren sich an Ansätzen zur Selbstkonzept- und Selbstwirksamkeitsentwicklung (u. a. Philipp, 1984b; Schwarzer & Jerusalem, 2002) und zum sozialen Lernen (u. a. Balz, 2003; Pühse, 2004). Dabei bilden *Trainer* und *Trainingsgruppe* methodische Rahmenbedingungen. Kern der methodischen Gestaltung sind die eigentlichen *Lernsituationen* in Training und Wettkampf (Abbildung 7).



Abbildung 7: Methodische Rahmenbedingungen und methodische Maßnahmen

4.1.3.1 Methodische Rahmenbedingungen: Trainer und Trainingsgruppe

Trainer als sportlicher Entwicklungshelfer

Sportliches Training, das um die motorische und psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bemüht ist, setzt eine Grundhaltung der Trainer voraus, die sie als „sportliche Entwicklungshelfer“ bezeichnet wird. „Sportliche Entwicklungshelfer“ richten ihr Training darauf aus, Sportler in ihrer motorischen und psychosozialen Entwicklung zu begleiten, zu unterstützen und zu beraten. Eine solche Grundhaltung ist neben anderen mit folgenden Prinzipien verknüpft (u. a. Barth & Baartz, 2004; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

„Sportliche Entwicklungshelfer“ ...

- ... verstehen sich als fachlich-partnerschaftliche Berater und als Vorbilder.
- ... pflegen einen vertrauensvollen Umgang, der durch Verlässlichkeit und Unterstützung für sportliche und außersportliche Belange und Probleme geprägt ist.
- ... bringen jedem Sportler Aufmerksamkeit und Interesse entgegen.
- ... zeigen Anerkennung und Respekt vor erbrachten Leistungen und geben positiv-realistisches Feedback.

- ... stellen weniger kurzfristige Ziele (z. B. Platzierungen) als vielmehr die langfristige motorische und psychosoziale Entwicklung in den Vordergrund.
- ... schaffen Gelegenheiten zur Mitverantwortung und beziehen Sportler in organisatorische, soziale und inhaltliche Entscheidungen ein.

Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen

„Soziales Wohlbefinden“ und ein „angstfreies Lernklima“ in der Trainingsgruppe können dem einzelnen Sportler Sicherheit und Vertrauen vermitteln. Aus diesem Grund ist ein positives soziales Klima für die motorische und psychosoziale Entwicklung von großer Bedeutung (u. a. Aebli, 1997; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). „Soziales Wohlbefinden“ ist gekennzeichnet durch die Akzeptanz und Zugehörigkeit zur Lerngruppe, ein „angstfreies Lernklima“ durch eine Atmosphäre, in der sich der Einzelne mit seinen Stärken und Schwächen und ohne Angst vor Fehlern in Gruppen- und Trainingsprozesse einbringen kann.

4.1.3.2 Methodische Maßnahmen: Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren

Hinter den methodischen Maßnahmen „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ steht die Grundidee, dass sich die Entwicklung psychosozialer Ressourcen am ehesten in handelnder Auseinandersetzung mit realen Anforderungssituationen in Training und Wettkampf vollzieht. Situationen also, die Anforderungen enthalten, zu deren Lösung die Sportler befähigt werden sollen; z. B. kann sich soziale Kompetenz im Sport am besten dort entwickeln, wo sie zur Bewältigung von kooperativen Aufgaben im Sport benötigt wird. Ein positiv-realistisches Selbstbild kann sich ausbilden, wenn Aufgaben vorliegen, die ein Mindestmaß an gefestigter Selbsteinschätzung erfordern und den Handelnden positiv-realistische Rückmeldungen über Gelingen oder Misslingen ermöglichen (Pühse, 2004; Ungerer-Röhrich et al., 1990).

Dabei ist die erfolgreiche Entwicklung der angezielten psychosozialen Ressourcen insbesondere mit dem Gelingen der jeweiligen Anforderungssituation und mit der bewussten Wahrnehmung und Reflexion der dazu notwendigen motorischen Leistungen, psychischen und sozialkooperativen Bewältigungsprozessen verbunden. Mit dem Anspruch einer systematischen Förderung psychosozialer Ressourcen verbindet sich damit die Aufgabe der Trainer, solche Situationen in Training und Wettkampf *aufzugreifen*, zu *inszenieren* und zu *thematisieren* (Abbildung 7).

Mit „Aufgreifen“ ist gemeint, vorliegende Trainings- und Wettkampfsituationen zu nutzen, um psychosoziale Lernprozesse gezielt anzustoßen (ausführlich Sygusch, 2007, S. 107–114). Aufgreifen bezieht sich auf ‚aktuelle Erfahrungen‘ (z. B. Rituale, Konflikte, Sieg und Niederlage), auf ‚Gelegenheiten des Trainierens‘ (etwa Vormachen lassen, Nahziele

schaffen) sowie auf ‚Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ (beispielsweise gemeinsam Regeln aufstellen, an inhaltlichen Entscheidungen beteiligen) (u. a. Balz, 2003).

„Inszenieren“ drückt die Gestaltung von Situationen aus, in denen psychosoziale Anforderungen gezielt herausgestellt werden (ausführlich Sygusch, 2007, S. 115–127). Ausgehend vom Gegenstand *Sport und Sportarten* liegt das Prinzip der vier Gestaltungsebenen in einem zunehmenden Bezug zu sportartspezifischen Lern- und Leistungssituationen (Abbildung 7). Dieser reicht von allgemeinen – noch sportartfernen – Bewegungsaufgaben (Sportart S) über die Anwendung sportartspezifischer motorischer Fertigkeiten in einfachen Grundsituationen (Sportart M), gezielten Aufgaben sportartspezifischer Lernsituationen, z. B. Technik- und Taktiktraining, Elementetraining (Sportart L), bis zu sportartspezifischen Wettkampf- und Leistungssituationen (Sportart XL).

‚Sportart L‘ ist die zentrale Gestaltungsebene des Konzepts, da psychosoziale Ressourcen hier im unmittelbaren Kontext der Vermittlung sportartspezifischer motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden.

Beispiel ‚Gegenseitig coachen‘: Die Sportler üben in 3er-Gruppen eine zuvor eingeführte technische Fertigkeit, z. B. Dribbling mit Finten. Zwei Spieler üben, ein dritter Spieler coacht, er beobachtet, gibt Hinweise und Rückmeldungen. Im Gruppengespräch mit allen Aktiven werden typische Stärken und Fehlerbilder gemeinsam besprochen und vom moderierenden Trainer zusammengefasst.

Beispiel ‚Prognosetraining‘: Die Sportler geben auf spezifischen Erfassungsbögen Prognosen über ihr Können zu ausgewählten Fertigkeiten (z. B. Techniken, Geräte) bei unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ab. Sie führen entsprechende Übungen durch, die vom Trainer oder von Mitsportlern bewertet und mit den eigenen Prognosen abgeglichen werden.

„Thematisieren“ meint die gezielte sprachliche Begleitung von aufgegriffenen und inszenierten Lernsituationen (ausführlich Sygusch, 2007, S. 128–132). Dem „Thematisieren“ wird eine große Bedeutung zugeschrieben, um sportliches Handeln, motorische Leistungen und psychosozial bedeutsame Erlebnisse im Sinne einer systematischen Ressourcenförderung bewusst zu machen und für zukünftiges Handeln in Training und Wettkampf aufzubereiten (u. a. Aebli, 1997; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Pühse, 2004). Es wird unterschieden zwischen ‚Rückmelden von motorischen Leistungen‘ und ‚Reflektieren von psychosozialen Erfahrungen‘ (Abbildung 7).

Rückmeldungen sind eine zentrale Quelle für die Entwicklung von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (u. a. Bracken & Lamprecht, 2003). Für das ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ gelten neben anderen folgende Prinzipien:

- Erfolgreiche Leistungen sollten auf Kompetenz und Anstrengung zurückgeführt werden.
- Rückmeldungen sollten auf individuellen Bezugsnormen gründen, z. B. „Dein Vorhandvolley am Netz hat sich verbessert“. Rückmeldungen auf der Basis sozialer Vergleiche sollten die Ausnahme sein und nur in positiver Richtung ausgesprochen werden, z. B. „Du kommst immer näher an die Besten in der Mannschaft heran“.
- Kritische Hinweise sollten konkret sein („Die Rückwärtsbewegung bei Ballverlusten war sehr gut.“) und wenig pauschale Andeutungen („Heute ging gar nichts!“) enthalten.
- Erbrachte Leistungen sollten durch lobende Bemerkungen verstärkt werden: „Prima gemacht!“ „Klasse!“, „Tolle Aktion!“ etc.

Die Reflexion sportlichen Handelns und sportlicher Erlebnisse ist eine wichtige Voraussetzung, um daraus psychosozial bedeutsame Erfahrungen zu machen und damit Impulse für eine angezielte Entwicklung psychosozialer Ressourcen zu setzen. Für die Reflexion sportlichen Handelns und Erlebens gelten u. a. folgende Prinzipien:

- Reflexionsgespräche sollten zeitnah durchgeführt werden; im günstigsten Fall unmittelbar im Anschluss an bedeutsames Handeln, in der Regel zum Ende einer Trainingseinheit.
- Zentrale Reflexionsfragen richten sich auf die Beschreibung vorangegangenen Handelns: „Was habt ihr gerade gemacht? Wie habt ihr es gemacht? Was war eure Strategie? War diese erfolgreich?“
- Reflexionen sollten zurückhaltend häufig und zurückhaltend lang durchgeführt werden: „Auch mal darüber reden, aber nicht zerreden!“ (Funke, 1986)
- Gesprächsregeln vereinbaren: Trainer ist Moderator! Wortbeiträge sind freiwillig! Es spricht nur einer! Wortbeiträge sind kurz und knapp!

Zur Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ in den Trainings- und Wettkampfalltag gelten einige *Grundprinzipien*.

- **Integration statt Addition I:** „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ von Lernsituationen sind nicht als additive Einzelmaßnahmen zu betrachten, sondern als Netzwerk von Maßnahmen, die sich gegenseitig ergänzen und aufeinander aufbauen.
- **Integration statt Addition II:** Die methodischen Maßnahmen sollen in den Trainingsalltag integriert und nicht als psychosoziales Zusatztraining addiert werden. Die methodischen Rahmenbedingungen sowie die methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen und Thematisieren“ werden als *begleitende methodische Prinzipien* jeden Trainings aufgefasst. Das „Inszenieren“ von Aktionsformen kann punktuell einfließen, z. B. ‚Sportart L‘ und ‚Sportart XL‘ in Verbindung mit dem Training motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

- **Entscheidungen über methodische Maßnahmen liegen bei den Trainern:** Das Förderkonzept bietet Orientierungspunkte, anhand derer die Trainer ihr eigenes „psychosoziales“ Trainingskonzept – angelehnt an Voraussetzungen der Trainer (Vorerfahrung, Ausbildung), der Trainingsgruppe (Leistungsstand, Alter) und der Trainings- und Wettkampfphase (motorische Trainingsschwerpunkten) – entwickeln.

4.2 Transferkonzepte „Persönlichkeits- und Teamentwicklung“

Das Förderkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007) versteht sich als *Rahmenkonzept*, das an die Anforderungen unterschiedlicher Sportarten und Settings (Kinder- und Jugendvereinssport, Talentförderung, Sportunterricht etc.) angepasst werden muss.

Die Deutsche Sportjugend (dsj) hat dieses *Rahmenkonzept* in einer, für die Handhabung in der Trainingspraxis, angepassten Version unter dem Titel „Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Kinder- und Jugendsport“ (Deutsche Sportjugend, 2005) übernommen. Der Aufbau dieses Konzepts (WAS, WOHN und WIE) ist mit dem *Rahmenkonzept* „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007) identisch und wird deswegen im Weiteren nicht näher erläutert.

Die Transferkonzepte u. a. im Handball (Deutsche Handballjugend, 2006) und im Gerätturnen (Deutsche Turnerjugend, 2005) wurden in Kooperation mit den jeweiligen Spitzenverbänden entwickelt. In „Transferworkshops“ wurden ausgehend vom *Rahmenkonzept* mit Experten der jeweiligen Sportarten die sportartspezifischen Ressourcen und Kernziele bestimmt sowie methodische Maßnahmen und Prinzipien sportartspezifisch angepasst.

Der Evaluationsstudie PRIMUS liegen diese Transferkonzepte im Gerätturnen und Handball zu Grunde.

4.2.1 Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Gerätturnen

Insgesamt nehmen die im *Rahmenkonzept* „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007) ausgewählten Ressourcen (Kapitel 4.1.2) auch in Trainingskonzeptionen und in der Fachliteratur im Gerätturnen einen wichtigen Stellenwert ein. Insbesondere wird dabei den psychischen Ressourcen ein großer Stellenwert eingeräumt. „Wer heute im Kunstturnen erfolgreich sein will, muss neben den entsprechenden körperlichen Voraussetzungen auch über bestimmte psychische Fähigkeiten verfügen“ (Landessportbund Nordrhein-Westfalen, 1999, S. 25). Herausgestellt werden u. a. Kameradschaftlichkeit, Leistungsstreben, Selbstständigkeit, ein realistisches Selbstkonzept sowie Willensstärke. Die Entwicklung dieser Ressourcen soll in Einheit mit der Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung erfolgen (Landessportbund Nordrhein-Westfalen, 1999, S. 28). Im Hinblick auf die Trainingsmotivation und auf kritische Phasen (z. B. Erfolglosigkeit) wird die Bedeutung von Gruppenzusammenhalt (soziale Beziehungen, Gemeinschaftserleben, Atmosphäre) in der Trainings- und Wettkampfgruppe herausgestellt. Weitere soziale Ressourcen wie gegenseitige Unterstützung (funktional und emotional) und Vertrauen in die Trainingspartner werden in der Fachliteratur zum Gerätturnen explizit im Zusammenhang mit Trainingsanforderungen betont.

WOHIN: Kernziele zur Förderung psychosozialer Ressourcen im Gerätturnen

Auf der Basis der oben genannten Konzeptionen für das Gerätturnen sowie der Expertendiskussion im *Transferworkshop* erfolgt eine Konzentration auf vier Kernziele (vgl. ausführlich Deutsche Turnerjugend, 2005, S. 10–15).

Beim Trainieren und Wettkämpfen soll ...

- (K1) ... das sportliche Selbstbewusstsein des Einzelnen gestärkt werden.**
- (K2) ... das körperlich-sportliche Selbstkonzept des Einzelnen gestärkt werden.**
- (K3) ... der Aufgabenzusammenhalt der Trainings- und Wettkampfgruppe gestärkt werden.**
- (K4) ... die Kooperationsfähigkeit des Einzelnen gestärkt werden.**

WIE: Methoden zur Förderung psychosozialer Ressourcen im Gerätturnen

Die Gestaltung der methodischen Rahmenbedingungen (Trainer als sportliche Entwicklungshelfer; Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen) und methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen und Thematisieren“ von Lernsituationen entspricht im Wesentlichen dem oben beschriebenen Rahmenkonzept (Kapitel 4.1.3). Besonderheiten gibt es bei der Auswahl von Aktionsformen der methodischen Maßnahmen zum „Inszenieren“, insbesondere bei den Aktionsformen der Gestaltungsebenen ‚Sportart M, L und XL‘. Aus diesem Grund wird beispielhaft jeweils eine Aktionsform dieser Ebenen vorgestellt (vgl. ausführlich Deutsche Turnerjugend, 2005, S. 34–139).

„Sportart M‘ (Rad zueinander): Zu zweit wird ein Rad synchron zueinander geturnt. Ziel ist es, nach einigen Versuchen, die Räder so dicht wie möglich nebeneinander zu turnen.

Variante: Mehrere Turner turnen zusammen ein oder mehrere Räder nebeneinander. Dabei können unterschiedliche Räder geturnt werden: rechts/links beidhändig, rechts/links einhändig mit Aufsatz der ersten Hand oder der zweiten Hand.

„Sportart L‘ (Bewegungsaufgabe – Gestalten): Die Turner erhalten Bewegungsaufgaben, in denen es um das Gestalten von Choreographien mittels turnerischer Elemente geht, z. B. eine kleine Kür am Boden. Die Aufgabenstellung wird in Paaren oder Kleingruppen bearbeitet und Lösungen anschließend der gesamten Übungs- und Wettkampfgruppe präsentiert. Die ermittelten Lösungen können anschließend Basis der weiteren Trainingsgestaltung sein; z. B. „Stellt eine Bodenübung von max. 30 sec. mit zwei Pflicht- und zwei Kürelementen zusammen.“

„Sportart XL“ (Vor- und Nachturnen im Teamwettbewerb): Zwei Teams turnen gegeneinander. Jeder Turner aus Team A stellt eine Kür aus fünf Elementen zusammen und turnt diese Kür. Ein Turner aus Team B muss diese Kür nachturnen. Anschließend wechseln die Aufgaben. Team B turnt vor, Team A turnt nach. Ein Kampfgericht (Trainer, ggf. Turner aus beiden Teams) wertet jede Kür, die Ergebnisse der Einzelturner werden zur Gesamtleistung addiert (mit oder ohne Streichwertung).

Variante: Der Turner wählt einen Turner aus Team B aus, der diese Kür nachturnen muss.

4.2.2 Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Handball

Die im *Rahmenkonzept* „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007) ausgewählten Ressourcen (Kapitel 4.1.2) nehmen auch in Trainingskonzeptionen und in der Fachliteratur im Handball einen wichtigen Stellenwert ein. „Persönlichkeitsentwicklung und sportliche Fähigkeiten müssen im Rahmen eines langfristig angelegten Leistungsaufbaus entwicklungsorientiert angelegt werden“ (Deutscher Handballbund (DHB), 2004, S. 7). Danach sollen Nachwuchsspieler den Anforderungen des Mannschaftssports gerecht werden und sich zu Führungspersönlichkeiten entwickeln (Deutscher Handballbund (DHB), 2002). Konkreter sind die Ausführungen im *Coachingleitbild Jugendhandball* des Bayerischen Handballverbandes (Kolodziej, 2004). Hier werden Selbstbewusstsein, Leistungsbereitschaft sowie soziale Kompetenzen (Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Akzeptanz von Stärken und Schwächen) als Förderziele des Kinder- und Jugendtrainings benannt. Im Wesentlichen werden die oben genannten Ressourcen in unterschiedlicher Gewichtung aufgeführt. In Beiträgen der Zeitschrift *Handballtraining* wird insbesondere die Bedeutung eines starken Gruppenzusammenhalts herausgestellt (Brune & Trinks, 2001; Korfsmeier, 2003; Wilhelm & Wegner, 1997).

WOHIN: Kernziele zur Förderung psychosozialer Ressourcen im Handball

Auf der Basis der oben genannten handballspezifischen Konzeptionen sowie der Expertendiskussion im *Transferworkshop* erfolgt eine Konzentration auf fünf Kernziele (Deutsche Handballjugend, 2006, S. 12–17).

Beim Trainieren und Wettkämpfen soll ...

- (K1) ... das sportliche Selbstbewusstsein des Einzelnen gestärkt werden.**
- (K2) ... der aufgabenbezogene Gruppenzusammenhalt der Trainings- und Wettkampfgruppe gestärkt werden.**
- (K3) ... das sportliche Selbstbewusstsein des gesamten Teams gestärkt werden.**
- (K4) ... das körperlich-sportliche Selbstbild des Einzelnen gestärkt werden.**
- (K5) ... die Kooperationsfähigkeit des Einzelnen gestärkt werden.**

WIE: Methoden zur Förderung psychosozialer Ressourcen im Handball

Die Gestaltung der methodischen Rahmenbedingungen und der methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen und Thematisieren“ von Lernsituationen entspricht wie beim Gerättur- nen dem in Kapitel 4.1.3 beschriebenen Rahmenkonzept. Besonderheiten gibt es bei der Auswahl von Aktionsformen der methodischen Maßnahmen zum „Inszenieren“, insbesondere bei den Aktionsformen der Gestaltungsebenen ‚Sportart M, L und XL‘. Aus diesem Grund wird beispielhaft jeweils eine Aktionsform dieser Ebenen vorgestellt (vgl. ausführlich Deutsche Handballjugend, 2006, S. 36–143).

‚Sportart M‘ (Stummes Spiel): In einem Spiel (2:2 bis zu 5:5) tragen die Spieler Ohrenstöpsel (Watte), zusätzlich wird laute Musik eingespielt, um eine verbale Verständigung zu stören. Ziel ist es, dass die Spieler nonverbale Formen der Verständigung einsetzen: Zeichen, Blickkontakt, Körpersprache etc.

1. Durchgang: Spielzeit 5 Minuten ohne vorherige Instruktionen: danach Austausch der Erfahrungen und Festlegung von Verständigungsformen im „Stummen Spiel“;
2. Durchgang: Spielzeit circa 15 Minuten: Umsetzung der festgelegten Verständigungsformen; danach Festlegung von Verständigungsformen für ein freies Spiel;
3. Durchgang: Freies Spiel ohne Hörbeeinträchtigung unter gezielter Anwendung der festgelegten Verständigungsformen;

‚Sportart L‘ (Jokerspiel): Zwei Mannschaften spielen zweimal jeweils 5 Minuten 6:6 auf zwei Tore. Es wird innerhalb des Teams jeweils ein Joker ausgewählt. Der Gegner kennt den Joker nicht.

Aufgaben: Bringt euren eigenen Joker optimal ins Spiel! Findet den Joker des Gegners heraus!

‚Sportart XL‘ (Raus und Rein): Zwei Teams spielen nach einfachen Regeln jeweils mit gewähltem Kapitän 3 bis 5 Minuten gegeneinander. In den Teams werden Spielstrategien festgelegt. Nach dem Spiel wechselt der jeweilige Kapitän zwei seiner Spieler aus. Dazu gibt es eine kurze Begründung (ein Satz). Aus dem entstandenen Pool von vier Spielern beruft der Kapitän des siegreichen Teams zwei Spieler (kurze Begründung). Die beiden anderen Spieler werden der Verlierermannschaft zugeordnet.

Varianten: Turnierform mit mehreren Teams; Kapitäne stellen ihre Teams vorab selbst zusammen

Bei dieser Aktionsform ist eine Reflexion notwendig, um entstandene negative Rückmeldungen (ausgewechselt zu werden) einzuordnen. Gegebenenfalls sollten sich Einzelgespräche anschließen.

4.3 Intervention im Rahmen der PRImus-Studie

Die Implementation in den Trainings- und Wettkampfalltag der Sportarten Gerätturnen und Handball erfolgte in enger Zusammenarbeit mit der Deutschen Sportjugend (dsj), der Deutschen Turnerjugend (DTJ) sowie dem Bayerischen Handballverband (BHV). Diese Zusammenarbeit bezog sich insbesondere auf die Akquise von Vereinen, Trainern und Trainingsgruppen, die Erarbeitung und Verbreitung der Handreichungen zur „Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Gerätturnen (bzw. im Handball)“ sowie der Organisation und Durchführung der begleitenden Workshops.

Trainingsplanung

Der siebenmonatige Interventionszeitraum war in zwei Phasen geteilt. Auf der Basis der jeweiligen Transferkonzepte im Gerätturnen und im Handball wurden für beide Phasen Trainingsschwerpunkte zugeordnet und eine Trainingsgrobplanung (siehe unten) erstellt.

Schwerpunkte der ersten Interventionsphase (Ende der Sommerferien bis Dezember 2007) waren die Entwicklung bzw. Stabilisierung der methodischen Rahmenbedingungen (u. a. Trainer als Entwicklungshelfer, angstfreies Lernklima), das ‚Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ (u. a. Regeln aufstellen) sowie das „Inszenieren“ von Lernsituationen der Gestaltungsebenen ‚Sportart S, M und L‘ (Kapitel 4.1.3). Hier standen die Kernziele (K4) *Aufgabenzusammenhalt*, (K5) *Aufgabenzugehörigkeit* und (K6) *Kooperationsfähigkeit* im Vordergrund (Kapitel 4.1.1).

In der zweiten Interventionsphase (Januar bis März 2008) ging es schwerpunktmäßig um das ‚Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ (u. a. inhaltliche Entscheidungen) und das ‚Aufgreifen von Gelegenheiten des Übens und Trainierens‘ (u. a. Erfolgserfahrungen über Nahziele). Das „Inszenieren“ von Lernsituationen bezog sich zunehmend auf die Ebenen ‚Sportart L und XL‘ (Kapitel 4.1.2). Im Vordergrund standen die Kernziele (K1) *sportliche Selbstwirksamkeit* und (K2) *sportliches Selbstkonzept des Einzelnen* sowie die (K3) *kollektive Selbstwirksamkeit*³⁵ (Kapitel 4.1.1).

Die methodischen Maßnahmen zum „Thematisieren“ (Rückmelden, Reflektieren) sollten begleitend über beide Trainingsphasen umgesetzt werden (Kapitel 4.1.2) und wurden deshalb nicht gesondert als Schwerpunkt ausgewiesen.

Trainingsbegleitende Maßnahmen

Zur Vorbereitung und Begleitung der Intervention erhielten die Trainer im Vorfeld die **Handreichung** „Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Gerätturnen bzw. Handball“ (Kapitel 4.2) mit der Bitte diese bis zum Vorbereitungsworkshop zu lesen.

³⁵ Nur im Handball (Kapitel 4.2).

Entsprechend der zwei oben genannten Trainingsphasen verteilten sich die Inhalte der beiden Workshops. Der 1.5-tägige **Vorbereitungsworkshop** fand unmittelbar vor Beginn der ersten Interventionsphase statt. Neben einem Überblick über Grundidee, Kernziele und Methoden des Gesamtkonzepts wurden die Schwerpunkte der ersten Phase in kombinierten Theorie- und Praxiseinheiten erprobt und reflektiert, u. a. „Trainer als Entwicklungshelfer“, ‚Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ sowie Aktionsformen der Gestaltungsebenen ‚Sportart S, M und L‘ (vgl. Zeitplan des Einführungsworkshops; Tabelle A 88).

Der eintägige **Aufbauworkshop** fand vor Beginn der zweiten Interventionsphase statt. Inhalte waren insbesondere Reflexion der ersten Interventionsphase (Erfahrungen, Probleme, Ideen), „Thematisieren“ von Lernsituationen (Rückmelden, Reflektieren) sowie Aktionsformen der Gestaltungsebenen ‚Sportart L und XL‘ (vgl. Zeitplan des Aufbauworkshops; Tabelle A 89).

Nach Abschluss der zweiten Interventionsphase folgte ein Abschlussworkshop, der zwei Ziele verfolgte. Zum einen wurden den beteiligten Trainern erste Ergebnisse der begleitenden Evaluation vorgestellt. Zum anderen wurden Erfahrungen und Probleme der Umsetzbarkeit thematisiert, um das Rahmenkonzept aus der Praxis heraus weiter zu verbessern.

Im Rahmen einer schriftlichen **Trainingsgrobplanung** wurden die Schwerpunkte zu den methodischen Maßnahmen „Aufgreifen und Inszenieren“ monatlich ausdifferenziert und für jeden Monat eine TOP 3 der Aktionsformen empfohlen (vgl. Tabelle A 86; Tabelle A 87). Diese Trainingsgrobplanung diente als Orientierungsrahmen, der von den Trainern selbstständig an die Bedingungen ihrer Trainingsgruppe (z. B. Alter und Leistungsstand) abgestimmt und nach eigenen Vorstellungen in das Training integriert werden sollte. Die Trainingsgrobplanung wurde in den begleitenden Workshops vorgestellt und diskutiert.

Während des gesamten Interventionszeitraumes erhielten die Trainer jeweils zu Monatsbeginn einen **Newsletter**, der Informationen zur Umsetzung der methodischen Maßnahmen beinhaltete und der über Neuigkeiten im Projekt informierte. Fester Bestandteil des Newsletters waren u. a. die Rubriken: (1) TOP 3 – Aktionsformen des Monats, (2) Tipps und Tricks zum „Aufgreifen und Thematisieren“, (3) FAQ zu aktuellen Erfahrungen und Problemen, (4) PRIMUS – wissenschaftliche Begleitung.

5 Methodik der PRimus-Studie

Die Evaluationsstudie PRimus (*Psychosoziale Ressourcen im Jugendsport*) ist angelehnt an das heuristische Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsmaßnahmen nach Mittag und Hager (2000). Folgend wird daher das Rahmenkonzept zur Evaluation der Interventionsmaßnahme (Kapitel 5.1) vorgestellt und getrennt für die Evaluation der Programmdurchführung (Kapitel 5.2) und für die Evaluation der Programmwirksamkeit (Kapitel 5.3) jeweils die Fragestellung, Untersuchungsplanung und -durchführung sowie die Datenerhebung und Datenauswertung dargestellt. Anschließend werden die Stichproben der Trainer und Sportler (Kapitel 5.4) beschrieben.

5.1 Rahmenkonzept zur Evaluation der Interventionsmaßnahme

Mittag und Hager (2000) haben ein differenziertes Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsmaßnahmen entwickelt.

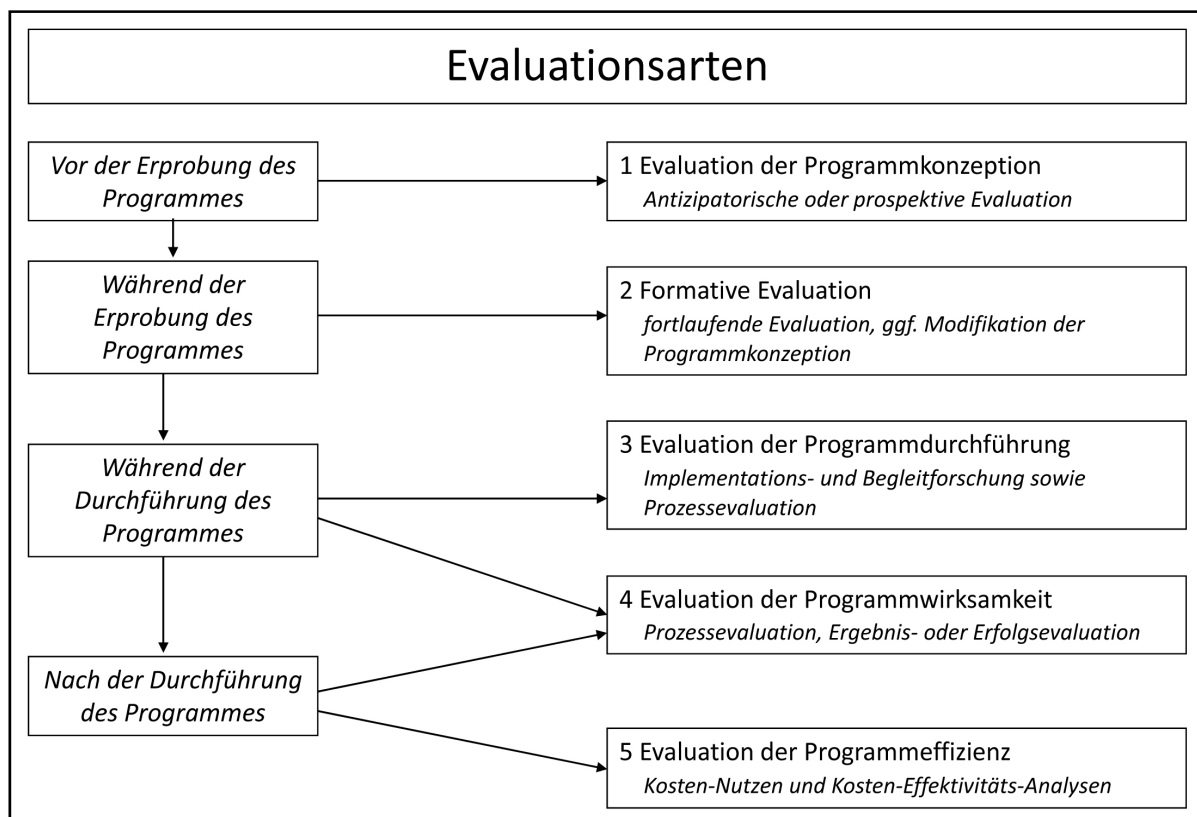


Abbildung 8: Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsprogrammen (Mittag & Hager, 2000)

Darin werden fünf Evaluationsarten unterschieden, die 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) (Abbildung 8)³⁶.

Im Folgenden werden die Evaluation der Programmdurchführung (Kapitel 5.1.1) und die Evaluation der Programmwirksamkeit (Kapitel 5.1.2), auf die in der PRIMUS-Studie zurückgegriffen werden, vorgestellt.

5.1.1 Evaluation der Programmdurchführung

Die Evaluation der Programmdurchführung, die insbesondere während einer Intervention realisiert wird, zielt darauf ab, die Ausführung der geplanten „[...] Maßnahmen im alltagspraktischen Einsatz hinsichtlich der Programmvorgaben zu kontrollieren und zu bewerten“ (Mittag & Hager, 2000, S. 107). Dabei geht es zum einen – im Sinne der Implementationsforschung (vgl. Exkurs IV, Kapitel 5.1.1) – um die Prüfung der tatsächlichen *Durchführung* eines Programms, zum anderen – im Sinne einer fortlaufenden formativen Evaluation – um die Prüfung der *Durchführbarkeit* im jeweiligen Setting und den entsprechenden Zielgruppen.

Im Hinblick auf die *Durchführung* werden insbesondere (a) die Programmausführung und (b) die Programmreichweite kontrolliert (Mittag & Hager, 2000, S. 114–115)³⁷. Bei der (a) Kontrolle der Programmausführung wird überprüft, ob und mit welcher Genauigkeit die Inhalte und Maßnahmen in Übereinstimmung mit den konzeptionellen Vorgaben durch die Lehrenden an die Lernenden vermittelt wurden, also ob ein Programm inhaltlich „richtig“ umgesetzt wurde (= Implementationsqualität; vgl. Exkurs IV, Kapitel 5.1.1). Die (b) Kontrolle der Programmreichweite soll klären, „in welchem Umfang die intendierte Zielgruppe mit den Programmmaßnahmen erreicht wird“ (Mittag & Hager, 2000, S. 114), also mit welcher „Häufigkeit“ Inhalte und Maßnahmen eines Programms oder Konzepts vermittelt wurden (= Implementationsquantität; vgl. Exkurs IV, Kapitel 5.1.1). Diese beiden Komponenten werden mittels der Implementationsforschung (ausführlich vgl. Exkurs IV, Kapitel 5.1.1) erhoben und beeinflussen die Wirksamkeit eines Programms (u. a. Dane & Schneider, 1998; Resnicow, Davis, Smith, Lazarus-Yaroch, Baranowski, Baranowski, Doyle & Wang, 1998). In diesem Sinne liefert die *Evaluation der Programmdurchführung* Informationen darüber, ob die Voraussetzungen zur angesteuerten *Programmwirksamkeit* gewährleistet sind und bietet

³⁶ Die Schritte (1) und (2) wurden in vorausgegangenen Pilotprojekten bereits durchgeführt (Sygusch, 2008a, 2008b).

³⁷ Mittag und Hager (2000) verwenden in ihrem Beitrag den Begriff *Programm* und verstehen diesen als „ein Bündel von Handlungsanweisungen [...], das im wesentlichen die Beschreibung der Methode(n) oder Maßnahme(n) enthält, deren Anwendung der Zielerreichung der Intervention dienlich ist“ (Mittag & Hager, 2000, S. 104). *Programm* kann demnach synonym zu *Interventionsmaßnahme* verstanden werden. In der PRIMUS-Studie verwenden wir, ausgehend vom Rahmenkonzept „Psychosoziale Ressourcen“ (Sygusch, 2007), den Begriff *Konzept* und meinen – im Zuge der Evaluation – die aus dem Rahmenkonzept abgeleiteten *Maßnahmen*, die in der *Intervention* umgesetzt wurden.

damit die Basis dafür, die ermittelte Wirksamkeit angemessen und valide bewerten zu können (Mittag & Jerusalem, 1997).

Darüber hinaus dienen diese Kriterien der Programmdurchführung auch der „Bewertung der *Durchführbarkeit* der fertiggestellten Interventionsmaßnahme unter alltagspraktischen Bedingungen“ (Mittag & Hager, 2000, S. 115). Zur Prüfung der *Durchführbarkeit* gehören weiterhin Fragen der Implementation, insbesondere (a) der Anwendbarkeit und (b) der Akzeptanz der Maßnahmen im jeweiligen Setting (Mittag & Hager, 2000, S. 112). Hinsichtlich der (a) Anwendbarkeit geht es um die Frage, ob eine Maßnahme bei den gegebenen Rahmenbedingungen, unter anderem den Voraussetzungen der Lehrenden (z. B. Ausbildung, Vorerfahrung) und Lernenden (beispielsweise Entwicklungsstand) angemessen ist. Hinsichtlich (b) der Akzeptanz geht es darum, ob eine Maßnahme von Seiten der Lehrenden und Lernenden als sinnvoll und hilfreich eingeschätzt wird.

Auf diese Weise können im laufenden Interventionsprozess auftretende Probleme (z. B. unvollständige Umsetzung) rechtzeitig erkannt und entsprechende Schritte zur Optimierung der Programmausführung vorgenommen werden, zum Beispiel ergänzende Schulung oder Arbeitsmaterialien für die Lehrenden (Mittag & Hager, 2000, S. 114–115). Nach Abschluss des Interventionsprozesses dient die Bewertung der *Durchführbarkeit* schließlich der fortlaufenden formativen Weiterentwicklung und Optimierung eines Konzepts im Hinblick auf Operationsziele, Inhalte und Methoden im alltagspraktischen Einsatz im jeweiligen Setting und mit der entsprechenden Zielgruppe.

Exkurs IV: Implementationsforschung

Die Implementationsforschung ist Teil der *Evaluation der Programmdurchführung* (vgl. Abbildung 8; Mittag & Hager, 2000) und erfasst das Ausmaß der Implementation (= Umsetzung von Maßnahmen), um die Gründe für die Wirksamkeit oder Nicht-Wirksamkeit klären zu können (McCoy & Reynolds, 1998; McGraw, Sellers, Stone, Resnicow, Kuestner, Fridinger & Wechsler, 2000; Gräsel & Parchmann, 2004).

Dies muss evaluiert werden, da Interventionen nur dann Effekte zeigen, wenn die konzeptionellen Vorgaben auch wirklich umgesetzt und die Zielgruppen entsprechend erreicht werden konnten. Die Implementationsforschung hat vor allem dann einen zentralen Stellenwert, wenn die Maßnahmen – wie es häufig in pädagogisch-psychologischen Interventionen der Fall ist – durch vermittelnde Personen (beispielsweise Lehrer, Trainer) in unterschiedlicher Intensität umgesetzt werden und damit das Ausmaß der Implementation zwischen den Lehrenden variiert (z. B. Röder, 2009; Drössler, 2009; Rheinberg & Krug, 1999). Hier muss davon ausgegangen werden, dass die Intervention zu unterschiedlich starken Effekten führt (Dane & Schneider, 1998), zu deren Interpretation Informationen zur Implementation benötigt

werden und mit den Ergebnissen der *Evaluation der Programmwirksamkeit* in Beziehung gesetzt werden müssen.

Aus der Implementationsforschung lassen sich zentrale Empfehlungen für die *Evaluation der Programmdurchführung* ableiten: (a) Ausgangsbasis muss es sein, zunächst die zentralen Interventionsmaßnahmen zu bestimmen. Anschließend muss die idealtypische Umsetzung dieser Maßnahmen festgelegt werden und definiert werden, wie weit davon abgewichen werden kann, ohne dass dadurch die Programmwirksamkeit beeinflusst wird (Röder, 2009). (b) Die Kontrollgruppe muss – wie die Interventionsgruppe – in die Evaluation der Implementation eingebunden werden, um zu ermitteln, ob die für die Intervention relevanten Maßnahmen auch (ohne Schulung) in der Kontrollgruppe umgesetzt wurden³⁸. Damit kann sichergestellt werden, dass die Kontrollgruppe wirklich ein anderes Treatment durchlaufen hat und es sich tatsächlich um eine Kontrollgruppe handelt (Hager, 2000a). (c) Neben dem Interventions-Kontrollgruppen-Vergleich sollten auch innerhalb der Interventionsgruppe Differenzierungen vorgenommen werden, um die Wirksamkeit der Intervention bei unterschiedlicher „Dosierung“ (Drössler, 2009, S. 88) abschätzen zu können³⁹.

Die Implementation wird dabei meist über verschiedene Implementationskennwerte bestimmt, die unterschiedliche Aspekte der Umsetzung widerspiegeln. Dane und Schneider (1998) konnten auf Basis einer Metaanalyse (162 Präventionsstudien zwischen 1980 und 1994) vier⁴⁰ Komponenten der Implementationsgenauigkeit (= implementation fidelity) identifizieren: (1) exposure, (2) adherence, (3) quality of delivery, (4) participant responsiveness (vgl. Drössler, 2009; Drössler et al., 2007; Sygusch, Bähr, Gerlach & Bund, i. V.):

³⁸ Beispielsweise zeigte sich in einer Teambuilding-Intervention von Carron et al. (1997; vgl. Kapitel 3.1.6.1), dass sich keine Unterschiede in den abhängigen Variablen zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe einstellen, da beide Gruppen die Teambuildingmaßnahmen in gleicher Weise umsetzten. Dies trat dann auf, wenn die Schulung in der Interventionsgruppe keine nachhaltigen Veränderungen im Verhalten der Lehrenden bewirkt und die Lehrenden der Kontrollgruppe auch ohne gezielte Schulungen eigenständig Maßnahmen umsetzen, die den Interventionsmaßnahmen entsprechen. In einer weiterführenden Evaluationsstudie zu Teambuilding-Interventionen (Bruner & Spink, 2010; vgl. Kapitel 3.1.6.1) wurde daher neben einer Evaluation der Wirksamkeit auch eine Prozessevaluation durchgeführt, indem die Sportler zur Umsetzung der methodischen Maßnahmen befragt und systematische Beobachtungen der Implementation vorgenommen wurden.

³⁹ Beispielsweise konnten Drössler, Jerusalem und Mittag (2007) in ihrer Studie zur Förderung sozialer Kompetenzen feststellen, dass sich in Abhängigkeit vom Implementationsausmaß (= Häufigkeit der Nutzung kooperativer Strategien) unterschiedliche Effekte in der Interventionsgruppe einstellen. Sie folgern daraus, dass ein nicht signifikanter Interventionseffekt nicht zwangsläufig auf eine fehlende Wirksamkeit des Programms zurückzuführen ist, da „Unterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe geringer sein können als zwischen Gruppen mit unterschiedlichem Ausmaß an umgesetzten Interventionsmaßnahmen“ (Drössler et al., 2007, S. 166).

⁴⁰ Dane und Schneider (1998, S. 45) beschreiben zusätzlich als fünfte Komponente der Implementationsgenauigkeit die „Program differentiation: a manipulation check that is performed to safeguard against the diffusion of treatments, that is, to ensure that the subjects in each experimental condition received only planned interventions“. Von verschiedenen Autoren (u. a. Drössler, Jerusalem & Mittag, 2007; Century, Freeman & Rudnick, 2008) wird diese Komponente nicht als eigenständige Dimension der Implementationsgenauigkeit verstanden, sondern als „an analytic process by which a researcher determines the degree to which the critical components that distinguish one program from another are present or absent“ (Century et al., 2008, S. 8). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird daher auf diese Komponente verzichtet.

1. „Exposure: an index that may include any of the following: (a) the number of sessions implemented; (b) the length of each session; or (c) the frequency with which program techniques were implemented“ (Dane & Schneider, 1998, S. 45).

Implementationsquantität bezieht sich auf die Vollständigkeit und den Umfang der implementierten Interventionsmaßnahmen, zum Beispiel ob die Maßnahmen häufig implementiert wurden (vgl. Kapitel 6.2).

2. „Adherence: the extent to which specified program components were delivered as prescribed in program manuals“ (Dane & Schneider, 1998, S. 45).

Implementationsqualität verweist sich auf die Genauigkeit der Umsetzung und darauf, ob die Interventionsmaßnahmen entsprechend der konzeptionellen Vorgaben in der Zielpopulation umgesetzt wurden, beispielsweise ob die Maßnahmen richtig implementiert wurden (vgl. Kapitel 6.2).

Die Quantität und Qualität der Implementation sind häufig abhängig voneinander und unter Umständen nur schwer voneinander zu trennen (Resnicow et al., 1998). Daher werden diese beiden Komponenten „oft explizit zu einem gemeinsamen Implementationsindex zusammengefasst“ (Röder, 2009, S. 83; vgl. Kapitel 6.2.4).

3. „Quality of delivery: a measure of qualitative aspects of program delivery that are not directly related to the implementation of prescribed content, such as implementor enthusiasm, leader preparedness, global estimates of session effectiveness, and leader attitudes toward program“ (Dane & Schneider, 1998, S. 45). „It concerns whether an intervention is delivered in a way appropriate to achieving what was intended“ (Caroll, Patterson, Wood, Booth, Rick & Balain, 2007, S. 6).

Qualität der Programmweitergabe nimmt Bezug auf die Qualität der Ausführung und Umsetzung der Maßnahme durch den Lehrenden, z. B. der Aspekt, ob die intendierten Ziele der Maßnahme vom Lehrenden verinnerlicht und entsprechend verfolgt wurden (vgl. Kapitel 6.3).

4. „Participant responsiveness: a measure of participant response to program sessions, which may include indicators such as levels of participation and enthusiasm“ (Dane & Schneider, 1998, S. 45).

Sich-Involvieren der Teilnehmer bezieht sich auf das Ausmaß, wie sich die Lernenden in die von den Lehrenden durchgeführten Maßnahmen involvieren, z. B. ob die

Lernenden die angebotenen Maßnahmen tatsächlich genutzt und sich darauf eingelassen haben⁴¹ (vgl. Kapitel 6.4.1).

In pädagogisch-psychologischen Studien werden meist die *Implementationsquantität* und die *Implementationsqualität* erhoben (z. B. Mittag & Hager, 2000), während die *Qualität der Programmweitergabe* sowie das *Sich-Involvieren der Teilnehmer* selten in die Analyse einbezogen werden (Resnicow et al., 1998; Drössler, 2009, S. 84; Dane & Schneider, 1998). Entsprechend werden die Implementationskennwerte wie auch deren Erfassung in der Implementationsforschung sehr uneinheitlich verwendet (vgl. Buckley & Sheehan, 2008; Caroll et al., 2007; King, Morris & Fitz-Gibbon, 1993). Allgemeingültige Richtlinien, welche Erhebungsmethode zur Erfassung der unterschiedlichen Implementationskennwerte idealtypisch angewendet werden sollen, sind nur schwer festzulegen, da die Implementation einer Maßnahme immer programmspezifisch ist und die Evaluationsstrategie entsprechend angepasst werden muss (McGraw et al., 2000). Meist wird die Implementationsqualität (= adherence) über Unterrichtsbeobachtungen oder Interviews erhoben, während die Implementationsquantität (= exposure) eher über die Analyse des vorliegenden Arbeitsmaterials (der Lernenden) oder über Selbsteinschätzung der Lehrenden erfasst wird (Resnicow et al., 1998). Von einem Großteil der Forscher wird die mehrfache Beobachtung (des Unterrichts) zur Erfassung der Implementationsquantität und -qualität als Königsweg vorgeschlagen (Dane & Schneider, 1998), was jedoch mit methodischen und ökonomischen Problemen behaftet sein kann (ausführlich Resnicow et al., 1998). Daher wird vorgeschlagen auf verschiedene, auf diese Studie angepasste Erhebungsmethoden zurückzugreifen, um ein möglichst umfassendes Bild der Implementation zu erhalten (McCoy & Reynolds, 1998, S. 125).

5.1.2 Evaluation der Programmwirksamkeit

Die Evaluation der Programmwirksamkeit analysiert die Frage, „ob und wie sehr ein Programm die vorformulierten spezifischen [...] Operationsziele (‘objectives‘) erreicht“ (Mittag & Hager, 2000, S. 118) und ermittelt „denjenigen Anteil an den insgesamt beobachtbaren Veränderungen [...], der allein auf die durchgeführte Interventionsmaßnahme zurückzuführen ist“. Dabei wird allgemein unterschieden zwischen der *Prozessevaluation* während der Pro-

⁴¹ „Das Sich-Involvieren der Lernenden [kann] auch als Indikator der Wirksamkeit, quasi als Zwischenergebnis des laufenden Interventionsprozesses aufgefasst werden“ (Sygusch, Bähr, Gerlach & Bund, i. V., S. 6), da sich im selbsttätigen Handeln der Lernenden in der Interventionsmaßnahme (z. B. Abstimmung bei kooperativen Aufgaben) Kompetenzen belegen lassen (z. B. Kommunikationsfähigkeit), die im Interventionsprozess auch (Zwischen-)Ergebnis sein können. Damit ist das Sich-Involvieren einerseits Voraussetzung für die Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen – die Lernenden müssen sich auf die Maßnahmen einlassen, damit diese wirken (Caroll, Patterson, Wood, Booth, Rick & Balain, 2007, S. 6) – andererseits auch (Zwischen-)Ergebnis – lassen sich die Lernenden auf die Maßnahmen ein, dann müssen sie über entsprechende Kompetenzen verfügen. „Die analytische Trennung zwischen Durchführungs- und Wirksamkeitsevaluation stößt an dieser Stelle an eine systematische Grenze“ (Sygusch, Bähr, Gerlach & Bund, i. V., S. 6-7).

grammdurchführung und der *Ergebnisevaluation* nach der Programmdurchführung (Mittag & Hager, 2000).

Die *Prozessevaluation* analysiert den Verlauf der Wirksamkeit während der Programmdurchführung, also die Veränderungen in den zur Messung der Operationsziele herangezogenen Kriteriumsmaßen im laufenden Interventionsprozess. Dabei werden dieselben programmnahen bzw. programmfernen Kriteriumsmaße herangezogen wie bei der Ergebnisevaluation.

Die *Ergebnisevaluation* gilt „[...] als die ultimative Hürde, die alle Programme nehmen sollten“ (Mittag & Hager, 2000, S. 105), um eine Überprüfung der grundsätzlichen Wirksamkeit⁴² eines Programms im alltagspraktischen Einsatz, zu gewährleisten. Hierbei geht es damit um den Output, also um die Prüfung von angesteuerten Veränderungen in den herangezogenen Kriteriumsmaßen im Prä-/Post-Vergleich bzw. in Follow-up. Mittag und Hager (2000, S. 120-122) unterscheiden zwischen kurz- und langfristigen Kompetenzen sowie zwischen programmnahen (z. B. sportartspezifischen) und programmfernen (z. B. allgemein-sportlichen) Kriteriumsmaßen. Danach legen sie zunächst die Evaluation von kurzfristigen programmnahen Kompetenzen unmittelbar nach Interventionsende in Post-Tests nahe, bevor über weitere Schritte schließlich in Follow-ups langfristige programmferne Kompetenzen evaluiert werden.

Es wurde bereits oben darauf hingewiesen, dass die *Evaluation der Programmdurchführung* und die *Evaluation der Programmwirksamkeit* im Hinblick auf die Bewertung von Programmen bzw. Interventionen aufeinander bezogen werden können. So können z. B. Variablen der *Durchführungsevaluation* (Häufigkeit und Richtigkeit der Maßnahmen) in die *Evaluation der Programmwirksamkeit* als unabhängige Variablen einbezogen werden, also die Wirksamkeit bei unterschiedlichem Umsetzungsgrad geprüft werden (Drössler et al., 2007).

5.1.3 Zusammenfassung

Die *Evaluation der Programmdurchführung* überprüft die Umsetzung der Maßnahmen im alltagspraktischen Einsatz. Über die Häufigkeit und Richtigkeit der Umsetzung vorgesehener Maßnahmen kann die Implementationsgenauigkeit bestimmt werden. Darüber hinaus geht es um die Bewertung der Umsetzbarkeit der Interventionsmaßnahmen unter den vorliegenden alltagspraktischen Bedingungen. Die *Evaluation der Programmwirksamkeit* prüft, ob ein Programm im alltagspraktischen Einsatz die intendierten Ziele erreicht. In der Implementati-

⁴² Bei der Bewertung von Interventionsmaßnahmen ist zwischen der Wirksamkeit und den Wirkungen von Interventionsmaßnahmen zu unterscheiden. Von der Wirksamkeit spricht man, wenn die beobachtbaren Effekte in der vorher postulierten Art und Weise durch die Interventionsmaßnahme beeinflusst werden. Wirkungen einer Interventionsmaßnahme stellen hingegen die theoretisch angenommenen Ursachen der beobachteten Verhaltensänderungen dar (Hager & Hasselhorn, 2000).

onsforschung werden die Evaluationen der Programmdurchführung und der Programmwirksamkeit zunehmend aufeinander bezogen. Man geht davon aus, dass der Grad der Umsetzung die Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen beeinflusst (Dane & Schneider, 1998; Drössler et al., 2007; Mittag & Hager, 2000).

Die PRImus-Studie verfolgt entsprechend ein zweigeteiltes Vorgehen. Im Rahmen der *Evaluation der Programmdurchführung* geht es um die Fragen der *Umsetzung* (Wurde das Konzept häufig und richtig umgesetzt? Gibt es einen unterschiedlichen Grad der Umsetzung?) und der *Umsetzbarkeit* (Ist das Konzept im Trainings- und Wettkampfalltag umsetzbar?). Im Rahmen der *Evaluation der Programmwirksamkeit* geht es um die Frage der *Wirksamkeit* der Intervention (Verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum?). Die Verknüpfung der *Evaluation der Programmdurchführung* mit der *Programmwirksamkeit* führt schließlich zur Frage: „Verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum in Abhängigkeit vom Grad der Umsetzung?“ (vgl. Kapitel 5.3.1)

5.2 PRIMUS: Evaluation der Programmdurchführung

Ausgehend von dem im vorangegangenen Kapitel 5.1 dargestellten Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsmaßnahmen (Mittag & Hager, 2000) wird im Folgenden die Evaluation der Programmdurchführung im Rahmen der PRIMUS-Studie dargelegt. Es werden die Fragestellungen (Kapitel 5.2.1), der Untersuchungsplan und die Untersuchungsdurchführung der Interview- und Fragebogenstudie aufgeführt (Kapitel 5.2.2). Anschließend wird im Kapitel 5.2.3 deren Datenerhebung und -auswertung vorgestellt.

Abbildung 9 skizziert das methodische Vorgehen der Evaluation der Programmdurchführung. Im Rahmen der Interviewstudie wird ausgehend von den Hauptfragestellungen ein Kategoriensystem gebildet, aus dem die Interviewleitfragen abgeleitet werden. Die Auswertung erfolgt mittels quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Exkurs V, Kapitel 5.2.3.2). Die Fragebogenstudie teilt sich in eine Trainer- und Sportlerbefragung. Beide werden mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung auf Gruppen- und Zeitvergleiche untersucht.

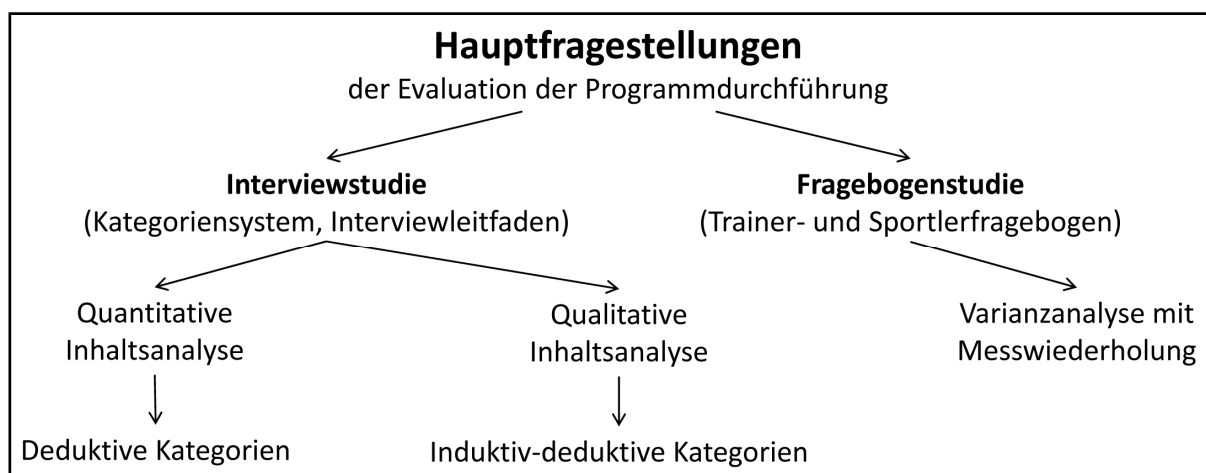


Abbildung 9: Methodisches Vorgehen der Evaluation der Programmdurchführung

5.2.1 Fragestellungen der Evaluation der Programmdurchführung

Die zentralen Fragen der Evaluation der Programmdurchführung beziehen sich auf die Umsetzung und die Umsetzbarkeit der konzeptionellen Vorgaben zur methodischen Gestaltung im Trainings- und Wettkampfalltag. Dazu werden **vier Fragebereiche** ausdifferenziert.

Die **erste Hauptfragestellung**, die im Folgenden noch spezifiziert wird, bezieht sich auf die methodischen Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 4.1):

1. Liegen die methodischen Rahmenbedingungen im Interventionsverlauf vor?
 - 1.1. Liegt die methodische Rahmenbedingung „Trainer als Entwicklungshelfer“ vor?
 - 1.2. Liegen die methodischen Rahmenbedingungen „soziales Wohlbefinden“ und „angstfreies Lernklima“ in der Trainings- und Wettkampfgruppe vor?

1.3. Verändern sich diese methodischen Rahmenbedingungen im Interventionszeitraum?

Die **zweite Hauptfragestellung** hinterfragt die Umsetzung der methodischen Maßnahmen durch die Trainer und differenziert sich in die Teilfragestellungen zur Häufigkeit, Richtigkeit und zum Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen, sowie deren Abhängigkeiten von personalen Merkmalen des Trainers aus (vgl. Kapitel 4.2):

2. Wurden die methodischen Maßnahmen häufig und richtig (Grad der Umsetzung) umgesetzt?
 - 2.1. Wurden die methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen häufig und richtig (Grad der Umsetzung) umgesetzt?
 - 2.2. Wurden die methodischen Maßnahmen zum Inszenieren häufig und richtig (Grad der Umsetzung) umgesetzt?
 - 2.3. Wurden die methodischen Maßnahmen zum Thematisieren häufig und richtig (Grad der Umsetzung) umgesetzt?
 - 2.4. Verändern sich die Häufigkeit, Richtigkeit und der Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren im Interventionszeitraum?
 - 2.5. Unterscheidet sich der Grad der Umsetzung bezüglich organisatorischer und personaler Merkmale des Trainers?

Die **dritte Hauptfragestellung** geht der Frage nach, ob die Trainer das Konzept verinnerlicht haben⁴³. Die erste Teilfrage bezieht sich auf das Anwenden von Begriffen und Inhalten, die zweite Teilfragestellung gibt die Selbsteinschätzung der Trainer wieder (vgl. Kapitel 4.3):

3. Wird das Konzept von den Trainern (nach Abschluss der Intervention) verinnerlicht?
 - 3.1. Benennen die Trainer Begriffe und Inhalte zu Kernzielen und methodischen Maßnahmen richtig (Wissen)?
 - 3.2. Setzen die Trainer Kernziele und methodische Maßnahmen in der Trainingspraxis richtig um (Können)?
 - 3.3. Wie schätzen die Trainer ihre eigenen Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung ein?

Die **vierte Hauptfragestellung** bezieht sich auf die Umsetzbarkeit des Konzepts aus Sicht der Trainer und wird in die Teilfragestellungen zur Umsetzbarkeit der methodischen Maß-

⁴³ Unter dem Begriff *Verinnerlichung* wird in diesem Kontext der Einbau (oder auch Internalisierung) der konzeptionellen Vorgaben in das eigene Trainerhandeln verstanden, so dass sie untrennbarer Teil des eigenen Verhaltens werden (in Anlehnung an Sociologus, 1999). Dabei wird eine Unterscheidung zwischen *Wissen* (hier: richtige Benennung von konzeptionellen Begriffen und Inhalten) und *Können* (hier: richtige Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben) vorgenommen (vgl. Kapitel 6.3.1).

nahmen, zu den Determinanten der Umsetzbarkeit, zu Maßnahmen der Begleitung, zum Vorbereitungsaufwand sowie zu Modifikationen aus Sicht der Trainer differenziert (vgl. Kapitel 4.4):

4. Wie schätzen die Trainer die Umsetzbarkeit des Konzepts ein?

- 4.1. Wie wird die Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren eingeschätzt?
- 4.2. Involvieren sich die Sportler bei den methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren?
- 4.3. Was sind organisatorische und personale Determinanten der Umsetzbarkeit?
- 4.4. Wie wurden die Maßnahmen der Begleitung (Handreichung, Workshops und Newsletter) von den Trainern wahrgenommen?
- 4.5. Wie groß war der Vorbereitungsaufwand?
- 4.6. Welche (grundsätzlichen und konkreten) Modifikationen ergeben sich aus Sicht der Trainer?

5.2.2 Untersuchungsplan und -durchführung

Die Evaluation der Programmdurchführung wurde als prospektive qualitative und quantitative Längsschnittuntersuchung angelegt. Zur Beantwortung der oben genannten Fragestellungen wurden innerhalb der Evaluation der Programmdurchführung eine Fragebogenstudie (Trainer- und Sportlerbefragung) und eine Interviewstudie (Trainerbefragung) zu jeweils drei Messzeitpunkten durchgeführt (Abbildung 10).

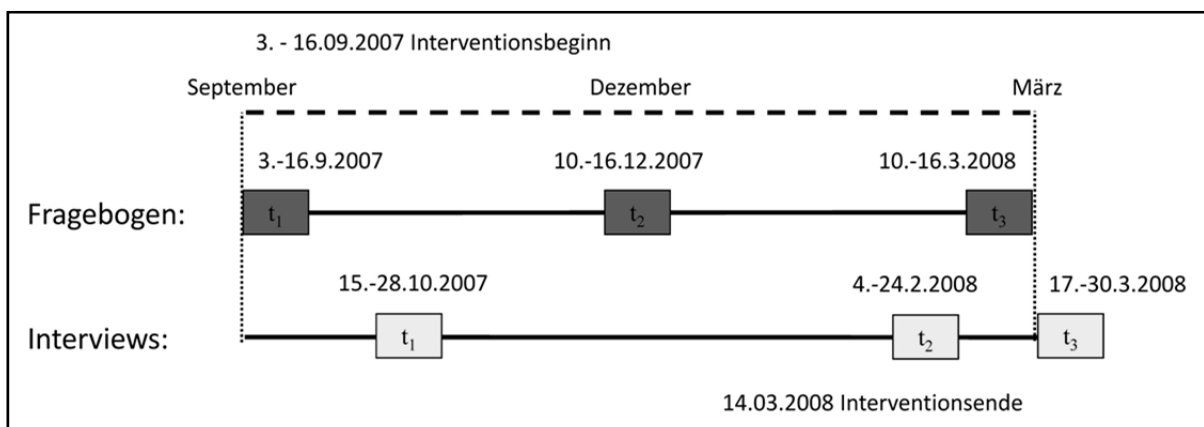


Abbildung 10: Untersuchungsplan der PRIMUS-Studie

Fragebogenstudie: Die Trainerfragebögen (vgl. Anhang 1) wurden zum ersten Messzeitpunkt von den Trainern unmittelbar zu Beginn des Einführungsworkshops ausgefüllt. Am Ende des Workshops erfolgte die Übergabe der Sportlerfragebögen an die Trainer (vgl. Kapi-

tel 2.3) sowie eine Instruktion, wie diese auszufüllen sind. Die Trainer wurden gebeten die Fragebögen von ihren Sportlern im Training ausfüllen zu lassen und im beigelegten Rückumschlag an das Projektteam zurückzuschicken. Die Sportlerfragebögen wurden zum ersten Messzeitpunkt unmittelbar im ersten Training nach den Sommerferien von den Sportlern ausgefüllt (3.-16. September 2007⁴⁴). Bei den folgenden Messzeitpunkten verlief die Bearbeitung der Trainer- und Sportlerfragebögen zeitgleich. Hierfür wurden die Trainer- und Sportlerfragebögen etwa eine Woche vor dem Erhebungstermin an die Trainer versandt. Beiliegend waren der Rücksendeumschlag sowie ein Merkblatt, das die wichtigsten Punkte zum Ausfüllen der Fragebögen beinhaltete. Der zweite Messzeitpunkt lag vor den Weihnachtsferien (10.-16. Dezember 2007), der dritte vor den Osterferien (10.-16. März 2008).

Interviewstudie: Um eine erhöhte Erreichbarkeit der Probanden und rasche Verarbeitungsmöglichkeiten der Interviews zu gewährleisten, wurden diese in Form von Telefoninterviews durchgeführt (vgl. Atteslander & Bender, 1993). Die Erhebung wurde über Headset mit Skype⁴⁵ geführt und über die Software No. 23⁴⁶ in eine mp3-Datei konvertiert und gespeichert. Dabei wurde in einem ersten Telefonat ein Termin für das Interview mit den Trainern vereinbart, um beim Interview selbst über ausreichend Zeit für die Erhebung zu verfügen. Im zweiten Telefonat wurde das eigentliche Interview geführt. Der erste Messzeitpunkt lag in der Mitte der ersten Trainingsphase in einem Zeitraum von zwei Wochen vom 15. bis 28. Oktober 2007, etwa sechs Wochen nach dem Einführungsworkshop (Abbildung 10). Befragt wurden alle Trainer und Co-Trainer, die am Einführungsworkshop teilgenommen hatten und in einer Trainingsgruppe⁴⁷ aktiv waren. Der zweite Messzeitpunkt lag in der Mitte der zweiten Trainingsphase etwa sechs Wochen nach dem jeweiligen Aufbauworkshop. Aufgrund der zeitlichen Streckung der Aufbauworkshops, von Dezember bis Januar, dehnte sich der Erhebungszeitraum auf drei Wochen im Februar aus. Befragt wurden zu diesem Messzeitpunkt nur noch die Trainer, die regelmäßig das Training leiteten. Co-Trainer, die nur zeitweise das Training unterstützen, wurden nicht erfasst (vgl. Kapitel 3.4.2). Der dritte Messzeitpunkt wurde nach Beendigung der Interventionsphase zwischen dem 17. und 30. März 2008 durchgeführt. Erfasst wurden zu diesem dritten Messzeitpunkt nur noch die Haupt-Trainer. Zu diesem Termin wurde der Trainingsbetrieb in einigen Trainingsgruppen aufgrund der fortlaufen-

⁴⁴ Der Erhebungszeitraum des ersten Messzeitpunkts wurde aufgrund unterschiedlicher Ferienzeiten in den Bundesländern auf drei Wochen ausgedehnt.

⁴⁵ www.skype.com.

⁴⁶ www.no23.de.

⁴⁷ Der Begriff *Trainingsgruppe* steht synonym für *Trainings- und Wettkampfgruppe* (Geräturnen) bzw. für *Mannschaft* (Handball). Dabei gehen wir davon aus, dass die Trainingsgruppen auch an Wettkämpfen (Geräturnen) bzw. an regelmäßigen Meisterschaftsspielen (Handball) teilnehmen. Aus Gründen der Einheitlichkeit wird durchgängig der Begriff *Trainingsgruppe* genutzt.

den Wettkampfphase weitergeführt, andere Trainingsgruppen hatten den Trainingsbetrieb aufgrund des Wechsels in andere Altersgruppen bereits eingestellt (maximal seit 3 Wochen).

5.2.3 Datenerhebung und Datenauswertung

5.2.3.1 Fragebogenstudie

Im Rahmen der Fragebogenstudie wird die Hauptfrage 1 mit ihren Teilfragen (Kapitel 5.2.1) bearbeitet: Liegt die methodische Rahmenbedingung „Trainer als Entwicklungshelfer“ vor? Liegen die methodischen Rahmenbedingungen „soziales Wohlbefinden“ und „angstfreies Lernklima“ in der Trainings- und Wettkampfgruppe vor? Verändern sich diese methodischen Rahmenbedingungen im Interventionszeitraum?

Datenerfassung: Eingesetzte Inventare

In der vorliegenden Fragebogenstudie wurden die im Förderkonzept (vgl. Kapitel 2.1.2) definierten methodischen Rahmenbedingungen mittels standardisierter Messinstrumente erfasst. Dabei wurde mit dem Fragebogen zum *Trainerführungsverhalten* (Würth, Saborowski & Alfermann, 1999) und dem Fragebogen zur *Gruppenkohäsion* (Schmidt, 2002) auf in der Sportwissenschaft etablierte Inventare zurückgegriffen (Tabelle 7).

Tabelle 7: Überblicksdarstellung der verwendeten Instrumente

Methodische Rahmenbedingungen	Operationalisierung	Originalskala	Modif. ^a
Trainer als Entwicklungshelfer	Trainerführungsverhalten <ul style="list-style-type: none"> • Soziale Unterstützung • Positives Feedback • Demokratisches Verhalten 	(Würth et al., 1999)	nein
Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen	Gruppenkohäsion <ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsorientierter Zusammenhalt-Individuum (I-BZ) 	(Schmidt, 2002 angelehnt an Wilhelm & Milz, 1997; Wilhelm, 2001)	ja

^a Modif. = Modifiziert; Die Itemformulierungen wurden inhaltlich modifiziert.

Die Bildung der Subskalen erfolgte analog zu den faktorenanalytisch überprüften Originalskalen. Zur Überprüfung der Reliabilität der angewandten Skalen (Cronbachs α ⁴⁸) in der vorliegenden Stichprobe wurde die jeweilige Gesamtstichprobe⁴⁹ zum ersten Messzeitpunkt überprüft und anschließend wurden die Werte mit denen der Originalskalen (soweit diese vorliegen) verglichen.

⁴⁸Die Wertung der Reliabilitätskoeffizienten erfolgt durchgängig in Anlehnung an Bös, Pfeifer, Stoll, Tittlbach und Woll (2001).

⁴⁹Trainerstichprobe (N = 34; vgl. Tabelle 26), Sportlerstichprobe (N = 374; vgl. Tabelle 27).

Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer

Die „Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer“ wurde mittels eines Inventars zum *Trainerführungsverhalten* von Würth et al. (1999) erfasst, welches aus vier Subskalen besteht und an der englischen *Leadership Scale for Sports* (LSS) von Chelladurai und Saleh (1980) angelehnt ist. Für die PRIMUS-Studie wurden die drei Subskalen *demokratisches Verhalten*, *positives Feedback* und *soziale Unterstützung* verwendet, die wichtige Merkmale der Grundhaltung des Trainers als Entwicklungshelfer beschreiben. Die Items dieser Subskalen wurden wörtlich übernommen und wie im Original auf einer fünfstufigen Likertskala ([1] *nie* bis [5] *immer*) bewertet. Der Fragebogen wurde in einer Sportlerversion, zur Erfassung des vom Athleten wahrgenommenen Führungsverhaltens des Trainers, und in einer Trainerfassung, zur Erfassung des vom Trainer (in der Selbstbeobachtung) wahrgenommenen eigenen Verhaltens, eingesetzt.

In Tabelle 8 werden zu den Subskalen Beispielitems und die Reliabilität der Skalen (Cronbachs α) aufgeführt. Die Werte der internen Konsistenz können als mäßig bis sehr gut bezeichnet werden und fallen fast durchgängig besser aus als in der Würth-Studie (Sportlersicht: demokratisches Verhalten $\alpha = .77$, positives Feedback $\alpha = .80$, soziale Unterstützung $\alpha = .64$; Trainersicht: demokratisches Verhalten $\alpha = .72$, positives Feedback $\alpha = .72$, soziale Unterstützung $\alpha = .71$; vgl. Würth et al., 1999, S. 152). Aus den Mittelwerten der drei Subskalen wurde der Gesamtindex *Trainerführungsverhalten* gebildet. Die interne Konsistenz ist mit Cronbachs $\alpha = .84$ sehr gut.

Tabelle 8: Eingesetzte Inventare zum Trainerführungsverhalten, Beispielitems und interne Konsistenz (Cronbachs α)

Skala	Items	Cronbachs α
Trainerführungsverhalten	<u>Trainersicht:</u> Gesamtindex	$\alpha = .68$
	<u>Sportlersicht:</u> Gesamtindex	$\alpha = .84$
Soziale Unterstützung (sozunt)	5 Items <u>Trainersicht</u> , z. B. „Ich helfe meinen Sportlern, wenn sie persönliche Probleme haben.“ <u>Sportlersicht</u> , z. B. „Meine Trainerin/mein Trainer hilft uns bei persönlichen Problemen.“	$\alpha = .70$ $\alpha = .85$
Positives Feedback (posfeed)	4 Items <u>Trainersicht</u> , z. B. „Ich lobe einzelne Sportler für ihre Leistung vor den anderen.“ <u>Sportlersicht</u> , z. B. „Meine Trainerin/mein Trainer lobt Einzelne für ihre Leistung vor den anderen.“	$\alpha = .75$ $\alpha = .68$
Demokratisches Verhalten (demok)	5 Items <u>Trainersicht</u> , z. B. „Ich frage nach der Meinung meiner Sportler zu wichtigen Trainingsinhalten.“ <u>Sportlersicht</u> , z. B. „Meine Trainerin/mein Trainer fragt nach unserer Meinung zu wichtigen Trainingsinhalten.“	$\alpha = .81$ $\alpha = .83$
Individueller Beziehungszusammenhalt (I-BZ)	7 Items <u>Sportlersicht</u> , z. B. „Ich mag die Atmosphäre in meiner Trainings- und Wettkampfgruppe.“ „Ich fühle mich in meinen Trainings- und Wettkampftag eingebunden.“	$\alpha = .81$

Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen

Die „Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen“ wurde mit einem Instrument zur *Gruppenkohäsion* im Sport (Schmidt, 2002; Wilhelm, 2001) erfasst, das sich in vier Subskalen aufteilt⁵⁰. Innerhalb der Evaluation der Programmdurchführung der PRIMUS-Studie wurde die Subskala *Beziehungszusammenhalt-Individuum* (I-BZ) verwendet, die neben dem für unsere Fragestellung relevanten Gruppenklima (Eingebundenheit, Atmosphäre) auch den Beziehungszusammenhalt außerhalb des Sports erfasst. Einzelne Items wurden sprachlich leicht modifiziert (*Team* wurde durch *Trainings- und Wettkampfgruppe* ersetzt), ohne jedoch inhaltliche Veränderungen vorzunehmen (vgl. Kapitel 5.3.3.2). Die Skala umfasst sieben Items und wurde, wie im Original, auf einer sechsstufigen Antwortskala ([1] *trifft gar nicht zu* bis [6] *trifft sehr zu*) bewertet. Die interne Konsistenz weist mit $\alpha = .81$ einen sehr guten Wert auf (Tabelle 8) und ist vergleichbar mit den Werten der Pilotstudien im Fußball ($\alpha = .69$ bis $.80$) und im Gerätturnen ($\alpha = .82$; Sygusch & Kotissek, 2005, S. 30).

Datenauswertung: Angewandte Verfahren

Die Datenauswertung erfolgte varianzanalytisch. Für den Zeitvergleich über die Messzeitpunkte t_1 - t_3 wurden zweifaktorielle (Sportart, Zeit) Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet. Die Gruppenvergleiche zu den einzelnen Messzeitpunkten erfolgten mit univariater, einfaktorierter (Sportart) Varianzanalyse.

5.2.3.2 Interviewstudie

Im Rahmen der Interviewstudie mit den Trainern geht es um die Umsetzung und Umsetzbarkeit des Konzepts sowie um die Verinnerlichung der konzeptionellen Vorgaben durch die Trainer (Hauptfragestellungen 2 bis 4; Kapitel 5.2.1).

Interviewerhebung: Kategoriensystem und Interviewleitfaden

Ausgehend von den Fragestellungen der Evaluation der Programmdurchführung (Kapitel 5.2.1) und in Anlehnung an die konzeptionellen Vorgaben des Förderkonzepts wurden deduktiv drei Hauptkategorien ([1] *Umsetzung*, [2] *Verinnerlichung* und [3] *Umsetzbarkeit*) gebildet, auf deren Basis die Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews erfolgte.

Dazu wurden im Interviewleitfaden Einstiegsfragen formuliert, nach denen die Trainer zunächst offen von ihren Trainingserfahrungen berichten sollten. Anhand dieses offenen Intervieweinstiegs wurden Aussagen erwartet, die prinzipiell allen folgenden Hauptkategorien zugeordnet werden können.

Interviewleitfrage: „Wie waren allgemein die vergangenen Trainingswochen? Wie bist du mit dem Konzept klargekommen? Was hat gut funktioniert – wo lagen Schwierigkeiten?“

⁵⁰ Eine ausführlichere Beschreibung dieses Instruments findet sich in Kapitel 5.3.3.2.

Im Folgenden werden die Hauptkategorien (mit Kategorien) sowie beispielhafte Interviewleitfragen vorgestellt (Interviewleitfaden, vgl. Anhang 4):

Hauptkategorie 1: Umsetzung

Die Hauptkategorie 1 bezieht sich auf die Frage 2 „Wurden die methodischen Maßnahmen häufig und richtig (Grad der Umsetzung) umgesetzt?“ Die Interviewleitfragen wurden vergleichsweise standardisiert gestellt, um sie in der quantitativen Inhaltsanalyse verarbeiten zu können.

- 1.1. *Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen* erfasst die Ebenen ‚Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen‘, ‚Gelegenheiten des Trainierens‘ und ‚Gelegenheiten der Mitverantwortung‘.

Interviewleitfrage: „Es gibt aktuelle Erfahrungen in Training und Wettkampf, die zur psychosozialen Entwicklung von Sportlern beitragen können. Welche Situationen sind in den vergangenen Wochen eingetreten (Häufigkeit)? Wie hast du diese Situationen gestaltet (Richtigkeit)?“

- 1.2. *Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Inszenieren* erfasst die Gestaltungsebenen ‚Sportart S‘ bis ‚Sportart XL‘.

Interviewleitfrage: „Welche Aktionsformen dieser Ebenen wurden in den vergangenen Wochen durchgeführt (Häufigkeit)? Beschreibe Aktionsform XY – wie hast du diese Aktionsform gestaltet (Richtigkeit)?“

- 1.3. *Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Thematisieren* erfasst die Ebenen ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ und ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘.

Interviewleitfrage: „Wie meldest du motorische Leistungen an deine Sportler zurück? (Wie) Hast du aufgegriffene oder inszenierte Lernsituationen gezielt reflektiert? (Häufigkeit & Richtigkeit)“

Hauptkategorie 2: Verinnerlichung

Die Hauptkategorie 2 bezieht sich auf die Frage 3 „Wird das Konzept von den Trainern verinnerlicht?“ Zum einem wurden Hinweise auf die Verinnerlichung des Konzepts aus Aussagen zu den offenen Fragen (siehe oben) erwartet, zum anderen wurden Aussagen zu den Fragen nach der Umsetzung methodischer Maßnahmen (Hauptkategorie 1) herangezogen. Darüber hinaus zielen einzelne Fragen direkt auf die *Verinnerlichung*:

- 2.1. *Verinnerlichung von Begriffen und Inhalten* zu den Kernzielen (K1 [Selbstwirksamkeit] bis K6 [Kooperationsfähigkeit])

Interviewleitfragen: „Welche Kernziele hast du (bei der Durchführung der Aktionsform) im Kopf gehabt? Sind dir bezogen auf die Kernziele Besonderheiten in deiner Trainingsgruppe aufgefallen?“

2.2. *Verinnerlichung von Begriffen und Inhalten* zu den methodischen Maßnahmen (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren)

Interviewleitfragen [Aufgreifen]: „Es gibt aktuelle Erfahrungen in Training und Wettkampf, die zur psychosozialen Entwicklung von Sportlern beitragen können. Wie bewusst sind dir solche Situationen?“

2.3. *Selbsteinschätzung zur Verinnerlichung* des Gesamtkonzepts

Interviewleitfrage: „Wenn du deine Fähigkeiten zur Umsetzung des Konzepts zwischen 0 %-100 % ausdrücken sollst – wo stehst du?“

Hauptkategorie 3: Umsetzbarkeit

Die Hauptkategorie 3 bezieht sich auf die Frage 4 „Wie schätzen die Trainer die Umsetzbarkeit des Konzepts ein?“. Es werden Antworten/Aussagen auf die expliziten Fragen zu dieser Kategorie (siehe unten), die offenen Einstiegsfragen und die Interviewleitfragen, zur Hauptkategorie 1 *Umsetzung* erwartet.

3.1. *Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen* (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren)

Interviewleitfrage: „Welche Erfahrungen hast du mit ‚Situationen aufgreifen‘ [Aufgreifen] und ‚Situation inszenieren‘ [Inszenieren] gemacht? Wie lange hat die Reflexion [Thematisieren] gedauert?“

3.2. *Sich-Involvieren der Sportler* bei den methodischen Maßnahmen (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren)

Interviewleitfrage: „Wie sind die Sportler mit ‚Situationen aufgreifen‘ [Aufgreifen] und ‚Situation inszenieren‘ [Inszenieren] umgegangen? Hast Du aufgegriffene oder inszenierte (psychosoziale) Lernsituationen mit den Sportlern gezielt reflektiert [Thematisieren]?“

3.3. *Determinanten der Umsetzbarkeit*

Interviewleitfrage: „Welche Voraussetzungen/Unterstützung brauchen Trainer, um das Konzept umzusetzen?“

3.4. *Maßnahmen der Begleitung* (Handreichung, Workshops und Newsletter)

Interviewleitfrage: „Wie hilfreich sind die Handreichung und der Newsletter – Was fehlt dir und war alles verständlich geschrieben? Wie hilfreich war der Aufbauworkshop – Was hätte besser sein können (t₂)? Glaubst du, das Konzept ist ohne Workshops umsetzbar (t₃)?“

3.5. *Vorbereitungsaufwand*

Interviewleitfrage: „Wie hast du dich auf den Einführungsworkshop vorbereitet (t₁)? Wie groß war der Vorbereitungsaufwand für dich? Wie bereitest du dich auf das Training konkret vor?“

3.6. Modifikationen

Interviewleitfrage: „Welche Verbesserungen schlägst du zur Weiterentwicklung des Konzepts vor (t_3)? An welchen Stellen findest du das Konzept noch nicht ausgereift (t_3)? Welche Wünsche zum Konzept hast du (t_3)?“

Interviewauswertung: quantitative und qualitative Inhaltsanalyse

Das vorliegende Interviewmaterial wurde mittels quantitativer und qualitativer inhaltsanalytischer Verfahren ausgewertet. Bevor das konkrete Vorgehen in der vorliegenden PRIMUS-Interview-Studie dargelegt wird, werden Begriffe und Ansätze qualitativer und quantitativer inhaltsanalytischer Verfahren in einem Exkurs forschungsmethodologisch eingeordnet.

Exkurs V: Quantitative und qualitative Inhaltsanalyse

Bei einer Inhaltsanalyse geht es um die Klassifikation von qualitativem Datenmaterial (z. B. Interviewtranskripte, Beobachtungsprotokolle, vorgefundene Textquellen) zu Kategorien des Untersuchungsschemas (Ritsert, 1975). Das Kategoriensystem kann dabei entweder deduktiv (theoriegeleitet) aufgestellt werden oder induktiv (aus dem vorliegenden Material) entwickelt werden. Die Klassifikation erfolgt in intersubjektiv nachvollziehbaren Schritten nach expliziten Zuordnungs- und Verfahrensregeln.

In der methodologischen Literatur zur Inhaltsanalyse (u. a. Bortz & Döring, 2006; Lamnek, 2005; Mayring, 2007; Mey & Mruck, 2010) wird zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren unterschieden.

Qualitative Verfahren orientieren sich am *interpretativen Paradigma* (Lamnek, 2005). Ziel ist es, die latenten und manifesten Inhalte des qualitativen Datenmaterials in ihrem Kontext zu interpretieren und Sinnzusammenhänge zu erschließen. Dabei wird „jeder Partikel“ (Lamnek, 2005, S. 484) des Datenmaterials interpretiert und in das entwickelte Kategoriensystem eingeordnet. Hinzugezogen werden kann dabei zusätzliches Hintergrundwissen (Entstehungszusammenhang, Kontextbedingungen). Qualitative inhaltsanalytische Verfahren können so von einzelnen Fällen bzw. von Einzelaussagen zu allgemeineren und abstrakteren Aussagen vorstoßen. Hierbei existieren unterschiedliche inhaltsanalytische Analyseformen, wie z. B. *objektive Hermeneutik* (Oevermann, Allert, Konau & Krambeck, 1979), *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1998) oder im Speziellen *Inhaltliche Strukturierung* (Mayring, 2007), die verschiedene Schwerpunkte bei der Analyse setzen (im Überblick Mey & Mruck, 2010; Lamnek, 2005, S. 514–515).

Quantitative Verfahren folgen einem *normativen Paradigma* (Lamnek, 2005). Bei der Klassifikation des qualitativen Materials zu Kategorien werden einzelne Texteinheiten hinsichtlich bestimmter Merkmale quantifiziert, also in numerische Daten überführt. Bei Häufigkeitsanalysen gleichen die Kategorien nominalen Variablen (z. B. Sportart), das Auftreten

bestimmter Merkmale (z. B. Handball, Tennis, Reiten) wird ausgezählt. Bei Valenz- und Intensitätsanalysen bestehen Kategorien aus ordinal- oder intervallskalierten Variablen (z. B. Häufigkeit sportlicher Aktivität), deren Ausprägungsgrad (häufig-selten-nie) von Kodierern eingeschätzt wird. Streng genommen ist die quantitative Inhaltsanalyse damit auch als Verfahren zur Erhebung eines quantitativen Datensatzes aus qualitativem Material aufzufassen, an dem im nächsten Schritt vorab gebildete Hypothesen mit statistischen Verfahren überprüft werden.

Lamnek (2005) gibt zu bedenken, dass die Übergänge zwischen qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse in der Forschungspraxis fließend sind. Bei Mayring (2007) wird der Begriff der *qualitativen Inhaltsanalyse* gar als Sammelbezeichnung verschiedenster Auswertungsverfahren qualitativen Datenmaterials herangezogen, sowohl für qualitative als auch für quantitative Verfahren im oben genannten Verständnis. Im Rahmen der von Mayring (2007, S. 82–99) so genannten *strukturierenden Inhaltsanalyse* unterscheidet er u. a. zwischen der *inhaltlichen Strukturierung* (Mayring, 2007, S. 89), die im Wesentlichen an den oben genannten qualitativen Verfahren orientiert ist, und der *skalierenden Strukturierung* (Mayring, 2007, S. 92–99), die den oben skizzierten quantitativen Verfahren (im Sinne der Valenz- und Intensitätsanalysen) entspricht.

In der vorliegenden PRIMUS-Interviewstudie orientieren wir uns am Vorgehen der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2007) und wenden die dort begründeten Prinzipien und Schritte der *inhaltlichen Strukturierung* und der *skalierenden Strukturierung* an. Um im eingeführten und in der Sportpädagogik üblichen Sprachgebrauch zu bleiben, verwenden wir weiterhin die allgemeinen Begriffe (vgl. Exkurs V, Kapitel 5.2.3.2) *qualitative Inhaltsanalyse* (synonym für *inhaltliche Strukturierung*) und *quantitative Inhaltsanalyse* (synonym für *skalierende Strukturierung*).

Hinsichtlich der Hauptfragestellungen 2 und 3 (vgl. Kapitel 5.2.1) wird das vorliegende Datenmaterial zunächst einer quantitativen Inhaltsanalyse unterzogen und anschließend statistisch ausgewertet. Hinsichtlich der Hauptfragestellungen drei und vier (vgl. Kapitel 5.2.1) wird das Datenmaterial einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

Quantitative Inhaltsanalyse – Datenvorbereitung

Die mittels der quantitativen Inhaltsanalyse zu bearbeitenden 2. und 3. Hauptfragestellung lauten: Wurden die methodischen Maßnahmen häufig und richtig (Grad der Umsetzung) umgesetzt? (Hauptkategorie 1 *Umsetzung*); Wird das Konzept von den Trainern verinnerlicht? (Hauptkategorie 2 *Verinnerlichung*). Ziel ist es, aus den Originalaussagen der Trainer die „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der Umsetzung der methodischen Maßnahmen einzuschätzen und daraus einen Gesamtwert „Grad der Umsetzung“ zu bilden. Die Bildung dieses Gesamtwertes erfolgt über **vier Schritte** (Tabelle 9).

Tabelle 9: Schritte zum „Gesamtgrad der Umsetzung“

1. Schritt	2. Schritt	3. Schritt	4. Schritt
Skalen <i>Häufigkeit der Umsetzung und Richtigkeit der Umsetzung der methodischen Einzelmaßnahmen</i>	Indices <i>Häufigkeit der Umsetzung und Richtigkeit der Umsetzung der methodischen Maßnahmen</i>	Indices <i>Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen</i>	Gesamtindex <i>Grad der Umsetzung</i>
Häufigkeit: aktuelle Erfahrungen	Häufigkeit: Aufgreifen	Grad der Umsetzung: Aufgreifen	Grad der Umsetzung aller methodischen Maßnahmen
Richtigkeit: aktuelle Erfahrungen			
Häufigkeit: Gelegenheiten des Trainierens	Richtigkeit: Aufgreifen	Grad der Umsetzung: Aufgreifen	
Richtigkeit: Gelegenheiten des Trainierens			
Häufigkeit: Gelegenheiten - Mitverantwortung	Häufigkeit: Inszenieren	Grad der Umsetzung: Inszenieren	
Richtigkeit: Gelegenheiten - Mitverantwortung			
Häufigkeit: Sportart S	Richtigkeit: Inszenieren	Grad der Umsetzung: Inszenieren	
Richtigkeit: Sportart S			
Häufigkeit: Sportart M	Häufigkeit: Thematisieren	Grad der Umsetzung: Thematisieren	
Richtigkeit: Sportart M			
Häufigkeit: Sportart L	Richtigkeit: Thematisieren	Grad der Umsetzung: Thematisieren	
Richtigkeit: Sportart L			
Häufigkeit: Sportart XL	Häufigkeit: Thematisieren	Grad der Umsetzung: Thematisieren	
Richtigkeit: Sportart XL			
Häufigkeit: Motorische Leistungen rückmelden	Richtigkeit: Thematisieren	Grad der Umsetzung: Thematisieren	
Richtigkeit: Motorische Leistungen rückmelden			
Häufigkeit: Psychos. Erfahrungen reflektieren	Richtigkeit: Thematisieren	Grad der Umsetzung: Thematisieren	
Richtigkeit: Psychos. Erfahrungen reflektieren			

(1) Skalen: *Häufigkeit und Richtigkeit der Umsetzung der methodischen Einzelmaßnahmen*

Im **ersten Schritt** (Tabelle 10) wurden die Originalaussagen der Trainer zu den methodischen Einzelmaßnahmen (z. B. Aufgreifen aktueller Erfahrungen, Inszenieren von Sportart L, Rückmelden motorischer Leistungen) im Hinblick auf die „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ ihrer Umsetzung quantifiziert. Dazu wurden aus dem Gesamtinterview die Traineraussagen zu den Leitfragen zum Aufgreifen, Thematisieren und Inszenieren (Hauptkategorie 1) herangezogen. Diese Leitfragen zielten darauf ab, ob die entsprechenden Einzelmaßnahmen von den Trainern wahrgenommen wurden (z. B. „Welche Situationen sind in den vergangenen drei Wochen eingetreten?“), ob sie im Training umgesetzt wurden (z. B. „Hast du diese aufgegriffen?“) und wie die Umsetzung gestaltet wurde (z. B. „Wie hast du diese Situationen gestaltet?“). Die Traineraussagen wurden von zwei unabhängigen Kodierern dahingehend bewertet, ob die berichteten methodischen Einzelmaßnahmen „häufig“ und „richtig“ – im Sinne der konzeptionellen Vorgaben – umgesetzt wurden. Die Bewertungen der Kodierer wurden schließlich auf Ordinalskalen zur „Häufigkeit“ (durchgeführt, gelegentlich durchgeführt, nicht durchgeführt) bzw. zur „Richtigkeit“ (richtig, zum Teil richtig, falsch) übertragen.

Häufigkeit der Umsetzung: Die Bewertung zur Häufigkeit der Umsetzung orientierte sich zum einen an konkreten Aussagen zur „Häufigkeit“ (siehe Ankerbeispiele Tabelle 10). Zum anderen wurde in die Bewertung einbezogen, in welcher Häufigkeit entsprechende Einzelmaßnahmen zum „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ im Interviewverlauf erwähnt wurden.

Tabelle 10: Ankerbeispiele für die „Häufigkeit“ beispielhafter methodischer Maßnahmen

Kategorie	Ankerbeispiel
Umsetzung AUFGREIFEN: Mitverantwortung Beispiel: Sportler an inhaltlichen Entscheidungen beteiligen	durchgeführt: „(...) machen wir eigentlich immer, dass einfach die Mädels auch Vorschläge machen, was wir vielleicht machen, ob es Aufwärmen wäre, neue Teile ausprobieren.“ gelegentlich durchgeführt: „So viele inhaltliche Entscheidungen hatten wir gar nicht im Moment. Also es ist relativ, im Moment eher weniger, weil ich schon vorgebe, was jetzt wann gemacht wird. Sie können halt so kurzfristige Entscheidungen treffen: Was wollen wir zuerst machen oder wollt ihr lieber das und nächste Woche das machen?“ nicht durchgeführt: „Das kommt von mir, also das haben sie bis jetzt noch nicht gemacht.“
Umsetzung INSZENIEREN*: Sportart S	durchgeführt: „Ich habe immer mal wieder Spiele von der Gruppe S versucht mal einzubringen. Einfach um das manchmal ein bisschen aufzulockern und die Mädels haben da auch einen Spaß dran.“ nicht durchgeführt: „Ehrlich gesagt, fast gar nichts mehr. Wir haben da echt einfach nicht die Zeit dazu gehabt. (...) nachdem wir jetzt so viele Wettkämpfe gehabt haben, haben wir da ehrlich gesagt ein bisschen geschlampert.“
Umsetzung THEMATISIEREN*: Psychosoziale Erfahrungen reflektieren	durchgeführt: „Wenn wir die [Aktionsformen] machen, dann wird danach auch darüber geredet. [...]“ „Also die Fragen, die da drin standen, haben wir zum größten Teil also immer beantwortet.“ nicht durchgeführt: „Nee, also ich habe das nicht gemacht. [...] Ich bin da immer nicht dazu gekommen.“

* Bei den methodischen Maßnahmen zum „Inszenieren und Thematisieren“ wurde nur zwischen „durchgeführt“ und „nicht durchgeführt“ unterschieden.

Richtigkeit der Umsetzung: Die normative Bewertung der Aussagen der Trainer im Hinblick auf die Richtigkeit der Umsetzung orientiert sich an den konzeptionellen Vorgaben (vgl. Kapitel 4). In Tabelle 11 werden beispielhaft Kriterien und Ankerbeispiele vorgestellt.

Tabelle 11: Kriterien und Ankerbeispiele für die „Richtigkeit“ beispielhafter methodischer Maßnahmen

Kategorie	Kriterien für „richtige“ Umsetzung	Ankerbeispiel
Umsetzung AUFGREIFEN: Aktuelle Erfahrungen Beispiel: Rituale unterstützen (z. B. Abklatschen, Kreis bilden, Teamgeist beschwören)	Beispiel: Rituale unterstützen <ul style="list-style-type: none"> • Trainer soll Entwicklung und Durchführung von Ritualen in Training und Wettkampf unterstützen; • Rituale sollen aus der Gruppe entstehen; • Bei zurückhaltenden Gruppen soll Trainer Rituale anregen; • Rituale insbesondere in schwierigen Zeiten anregen / unterstützen. 	richtig: „[...] ob T-Shirts, Musik, die Seite zum Aufwärmen, das Aufwärmprogramm an sich oder der Schlachtruf. Die Mannschaft hat alles selbst entschieden und ausgesucht. Rhythmisches Klatschen oder Abklatschen haben sich sogar unsere Männer abgeschaut.“ falsch: „Nee, also so Rituale im Training selbst haben wir eigentlich nicht entwickelt, das ist eher auf den Wettkampf bezogen und unseren nächsten Wettkampf haben wir erst für die Größeren jetzt im April.“

<p>Umsetzung INSZENIEREN: Sportart L</p> <p>Beispiel: Leistung thematisieren</p> <p>hier: Prognosetraining</p>	<p>Beispiel: Prognosetraining</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sportler geben Prognosen zu ihren Leistungen bei bestimmten Fertigkeiten ab; • Leistungen orientieren sich an individuellen Bezugsnormen; • Leistungen werden überprüft; • Reflexion primär der Prognosen, sekundär der Leistungen; • Ergebnisse können Basis für Festlegung von Zielen sein. 	<p>richtig:</p> <p><i>„[...] hab in dem einen Training mir ein Gerät rausgesucht, wo wir das angefangen haben, wie sie sich selber einschätzen und was leicht geht, was mittel geht, was schwer geht und hab dann drüber gesprochen mit ihnen, wie ihre Einschätzungen waren. Da lagen einige daneben.“</i></p> <p>falsch:</p> <p><i>„Dieses Prognosetraining [...], da haben sie auch relativ viel Spaß dran, sich das selbst zu erarbeiten was sie können. Jetzt müssen wir mal abwarten, was draus wird, wir haben es jetzt noch nicht kontrolliert.“</i></p>
<p>Umsetzung THEMATISIEREN: Psychosoziale Erfahrungen reflektieren</p>	<p>Beispiel: Erfahrungen reflektieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen zeitnah nachbesprechen; • Zentrale Reflexionsfrage: „Was habt ihr gemacht?“ „Wie habt ihr das gemacht?“; • Auch mal darüber reden, aber nicht zerreden; • Trainer als Moderator fasst das Gesagte zusammen; • Gesprächsregeln einführen. 	<p>richtig:</p> <p><i>„[...] da müssen sie [Sportler] immer argumentieren, was haben sie gemacht, wieso haben sie das so gemacht [...] oder zu was diese Übung gedient hat.“</i></p> <p>falsch:</p> <p><i>„Früher hat man sowas immer in der Vereinsnacht gemacht, wenn man älter war. So richtig vor dem Training bringt es nichts, weil, da fehlt ja die Trainingszeit, nach dem Training fehlt die Aufmerksamkeit.“</i></p>

Die Auswertung und Quantifizierung der entsprechenden Interviewpassagen erfolgte angelehnt an Prinzipien des kooperativen Kodierens (Kuckartz, 2007) und wurde zur Sicherung der Investigator-Triangulation (Denzin, 1978; vgl. Exkurs VI, Kapitel 5.3.3.2) von zwei Kodierern unabhängig voneinander ausgewertet. Aufgrund der großen Datenmenge wurde die Bewertung der Aussagen auf Basis der mp3-Aufzeichnungen durchgeführt. Dazu haben die Kodierer die Interviews angehört und die Bewertungen in die Auswertungsbögen eingetragen (vgl. Anhang 5).

Zur Sicherung der Objektivität ist der jeweilige Interviewer nicht an der Kodierung beteiligt. Differente Kodierungen werden von den Kodierern diskutiert. Es wird nach einer konsensualen Einschätzung gesucht und der Kodierleitfaden gegebenenfalls ausdifferenziert. Nach Kuckartz (2007, S. 90) ist dieser Prozess „der Qualität der Ergebnisse förderlicher als die Berechnung eines Übereinstimmungskoeffizienten“.

Dennoch wurde zusätzlich die Interkoderreliabilität⁵¹ berechnet, die überwiegend zwischen schwachen ($Rho = .25$) und guten Werten ($Rho = .73$) streuen. Diese Koeffizienten zeigen, dass die Bewertungen der Kodierer zum Teil differieren und eine weiterreichende konsensuelle Einschätzung notwendig war. Dazu wurden die Einzelbewertungen der Kodierer im kooperativen Austausch abgestimmt und ein Gesamtwert festgelegt. Die Koeffizienten

⁵¹ Hugl (1995, S. 156) definiert Interkoderreliabilität als „Grad der Übereinstimmung verschiedener, am Auswertungsprozess beteiligter Kodierer hinsichtlich vorgegebener Beurteilungsdimensionen (Kategorien).“

zwischen den Einzelbewertungen beider Kodierer und den Gesamtwerten liegen zwischen zufriedenstellenden ($Rho = .61$) und sehr guten Werten ($Rho = .92$). Dies deutet an, dass im Prozess des konsensuellen Kodierens beide Kodierer zu ähnlichen Anteilen am Gesamtwert beteiligt sind und dieser damit – im Sinne von Kuckartz (2007) – eine begründete Basis für die Einordnung der „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen bietet.

(2) Indices: *Häufigkeit* und *Richtigkeit der Umsetzung* der methodischen Maßnahmen

Im **zweiten Schritt** (vgl. Tabelle 9) wurden die insgesamt 18 Skalen zur „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Einzelmaßnahmen zu sechs Indices *Häufigkeit der Umsetzung: Aufgreifen (bzw. Inszenieren, Thematisieren)* und *Richtigkeit der Umsetzung: Aufgreifen (bzw. Inszenieren, Thematisieren)* mittels normativ begründeter Auswertungstabellen⁵² zusammengefasst. Diese Indices beschreiben, inwieweit die methodischen Maßnahmen der Bereiche Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren insgesamt „häufig“ (durchgeführt, nicht durchgeführt) und „richtig“ (richtig, z.T. richtig, falsch) umgesetzt wurden. Zum Beispiel erhält der Index *Häufigkeit der Umsetzung: Inszenieren* den Wert „durchgeführt“, wenn Einzelmaßnahmen aus mindestens zwei Ebenen (hier: Aktionsformen Sportart S bis XL) vom Trainer inszeniert wurden; der Index *Richtigkeit der Umsetzung: Thematisieren* erhält den Wert „richtig“, wenn beide Einzelmaßnahmen (hier: Rückmelden und Reflektieren) „richtig“ oder eine Maßnahme „richtig“ und die zweite „z.T. richtig“ thematisiert wurde (Auswertungstabellen siehe Anhang Tabelle A 90, Tabelle A 91, Tabelle A 92).

(3) Indices: *Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen*

Im **dritten Schritt** wurden die oben genannten sechs Indices zur *Häufigkeit* und zur *Richtigkeit* jeweils zu drei Indices *Grad der Umsetzung: Aufgreifen (bzw. Inszenieren, Thematisieren)* mittels normativ begründeter Auswertungstabellen⁵² zusammengeführt. Diese drei Indices beschreiben den *Grad der Umsetzung* der methodischen Maßnahmen jeweils getrennt für die Bereiche „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ auf einer vierstufigen Ordinalskala (konzepttreu, konzeptnah, konzeptbeeinflusst, konzeptfern). So wird etwa der *Grad der Umsetzung* als „konzepttreu“ eingeordnet, wenn die „Häufigkeit“ mit „durchgeführt“ und die „Richtigkeit“ der Umsetzung mit „richtig“ bewertet wurde. Als „konzeptfern“ gilt jede Kombination, in der die Umsetzung als „nicht durchgeführt“ oder als „falsch“ bewertet wird (Auswertungstabelle siehe Anhang Tabelle A 93).

⁵² Die Auswertungstabellen geben an, welche Kombination der jeweiligen Skalenwerte zu welchen Werten auf der jeweils darüber liegenden Indexebeine zusammengeführt werden. Dazu wurden gesondert für jeden der Schritte (2 bis 4) zunächst die möglichen Kombinationen der Skalenwerte aufgeführt und anschließend normativ die Indexwerte zugeschrieben. Dieses Vorgehen bietet gegenüber der Zusammenfassung über Mittelwerte den Vorteil, aus den Werten der gebildeten Indices inhaltliche Aussagen ableiten zu können.

(4) Gesamtindex: *Grad der Umsetzung*

Im vierten Schritt wurden die drei Einzelindices Grad der Umsetzung: Aufgreifen (bzw. Inszenieren, Thematisieren) zum Gesamtindex Grad der Umsetzung aller methodischen Maßnahmen mittels normativ begründeter Auswertungstabellen⁵² zusammengefasst. Danach wurden Trainer z. B. als insgesamt „konzeptnah“ eingestuft, wenn sie mindestens in zwei Bereichen als „konzepttreu“ und im dritten Bereich mindestens als „konzeptnah“ galten. Als insgesamt „konzeptfern“ wurden die Trainer eingestuft, die mindestens in zwei Bereichen als „konzeptfern“ und im dritten Bereich höchstens als „konzeptbeeinflusst“ galten (Auswertungstabelle siehe Anhang Tabelle A 94).

Quantitative Inhaltsanalyse – Datenauswertung

Für die Datenauswertung zur Hauptkategorie 1 *Umsetzung* wurden die Interviews des ersten (t_1) und zweiten Messzeitpunkts (t_2) herangezogen. Die Auswertung erfolgte über die Häufigkeitsverteilungen der Skalenwerte zu jedem der oben genannten vier Schritte; (1) zu den 18 Einzelskalen *Häufigkeit und Richtigkeit der methodischen Einzelmaßnahmen*, (2) zu den sechs Indices *Häufigkeit der Umsetzung: Aufgreifen (bzw. Inszenieren, Thematisieren)* und *Richtigkeit der Umsetzung: Aufgreifen (bzw. Inszenieren, Thematisieren)*, (3) zu den drei Indices *Grad der Umsetzung: Aufgreifen (bzw. Inszenieren, Thematisieren)* sowie (4) zum Gesamtindex *Grad der Umsetzung* aller methodischen Maßnahmen.

Der Zeitvergleich der Messzeitpunkte t_1 - t_2 erfolgte getrennt für die Sportarten Handball und Gerätturnen mit dem Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben mit zweiseitiger und einseitiger Testung auf einem Signifikanzniveau von $p < .05$. Die einseitige Testung wird empfohlen, wenn eine gerichtete Hypothese – in unserem Fall die Annahme eines steigenden Umsetzungsgrades im Interventionsverlauf – vorliegt (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2006b). Der Gruppenvergleich wurde mit dem U-Test nach Mann und Whitney für unabhängige Stichproben berechnet.

Für die Datenauswertung zur Hauptkategorie 2 *Verinnerlichung* wurden die Interviews des dritten Messzeitpunkts herangezogen. Die sechs Indices *Häufigkeit der Umsetzung: Aufgreifen (bzw. Inszenieren, Thematisieren)* und *Richtigkeit der Umsetzung: Aufgreifen (bzw. Inszenieren, Thematisieren)* werden deskriptiv dargestellt und hinsichtlich der Verinnerlichung der methodischen Maßnahmen durch die Trainer interpretiert.

Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Beantwortung der Hauptfragestellung 3 (Hauptkategorie 2 *Verinnerlichung*) und 4 (Hauptkategorie 3 *Umsetzbarkeit*; vgl. Kapitel 5.2.1) wurde das vorliegende Datenmaterial mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Exkurs V, Kapitel 5.2.3.2) ausgewertet. Aufgrund unterschiedlich großen Datenmaterials und unterschiedlicher Fragestellungen wurden zwei

unabhängige und im Vorgehen unterschiedliche Analysen durchgeführt, welche im Folgenden separat beschrieben werden.

Qualitative Inhaltsanalyse zur Hauptkategorie Verinnerlichung

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse zur Hauptfrage 3 (Wird das Konzept von den Trainern verinnerlicht?; vgl. Kapitel 5.2.1) wurden alle Interviews des dritten Messzeitpunkts (N = 29) ausgewertet. Ziel war es, Aussagen der Trainer zu der Hauptkategorie 2 *Verinnerlichung* aus dem Material herauszufiltern, zusammenzufassen und zu interpretieren. Aufgrund der großen Datenmenge (Gesamtdauer: 12 Std. 40 Min.) wurde auf eine vollständige Transkription verzichtet. Eine Teiltranskription erfolgte nach der ersten Reduzierung des Datenmaterials, welche mit der Software *AtlasTi* direkt an den Audio-Daten vorgenommen wurde (Hauptmann, 2005). Die Analyse teilte sich dabei in **zwei Schritte**: (1) Erstellung einer Interviewdatenbank und (2) Inhaltsanalytische Auswertung.

(1) Erstellung der Interviewdatenbank

Im **ersten Schritt** wurde eine Interviewdatenbank⁵³ (vgl. Kühn & Witzel, 2000) erstellt. Diese ist als eine Art überdimensionaler, hierarchisch geordneter Karteikasten zu verstehen, der sich in verschiedene Ebenen (Hauptkategorie, Kategorien und Unterkategorien; vgl. Tabelle 12) gliedert. Dazu wurden zunächst aus den Gesamtinterviews, die als digitalisierte Datensätze in Audiodateien vorliegen, kleinere analytische Einheiten (= Einzelaussagen: Gesprächsabschnitte von ca. 5 bis 40 sec.) extrahiert und auf Basis des vorliegenden deduktiven Kategoriensystems (siehe oben) organisiert.

Tabelle 12: Kategoriensystem *Verinnerlichung* von Kernzielen und methodischen Maßnahmen

	Kategorie	Unterkategorie
Hauptkategorie 2. Verinnerlichung	2.1 Verinnerlichung Kernziele	2.1.1 Verinnerlichung Selbstkonzept/Selbstwirksamkeit
		2.1.2 Verinnerlichung Aufgabenzusammen- halt/Kooperationsfähigkeit
	2.2 Verinnerlichung methodische Maßnahmen	2.2.1 Verinnerlichung Aufgreifen: aktuelle Erfahrungen
		2.2.2 Verinnerlichung Aufgreifen: Üben und Trainieren
		2.2.3 Verinnerlichung Aufgreifen: Mitverantwortung
		2.2.4 Verinnerlichung Inszenieren: Sportart S und M
		2.2.5 Verinnerlichung Inszenieren: Sportart L
		2.2.6 Verinnerlichung Inszenieren: Sportart XL
		2.2.7 Verinnerlichung Thematisieren: Rückmelden
		2.2.8 Verinnerlichung Thematisieren: Reflektieren

⁵³ Die Datenbank hat einerseits die Funktion, einen Überblick und einen schnellen Zugriff über die Inhalte der vorliegenden Interviews zu gewährleisten – mittels Mausclicks kann die gewünschte Passage direkt abgespielt werden. Andererseits sollen die Elemente der Datenbank als Grundlage für jede weiterführende Analyse mit Hilfe des Programms *AtlasTi* dienen (Hauptmann, 2005).

Extrahierung: Im ersten Materialdurchlauf⁵⁴ wurden auf Basis der Kategorien 2.1 *Verinnerlichung der Kernziele* und der Kategorie 2.2 *Verinnerlichung der methodischen Maßnahmen* (vgl. Tabelle 12) die Interviews kodiert, indem die Kodierer computergestützt mit der *Cut-and-paste-Technik*⁵⁵ inhaltlich bedeutsame Audiopassagen zu diesen Kategorien herausfilterten und mit einer kurzen *In-vivo-Kodierung*⁵⁶ (Schütte, 2007) benannten (Kodierleitfaden; vgl. Anhang Tabelle A 95).

Beispiel (Originaltext als Audio-Datei): „Wir haben dann bestimmte Aufgaben einfach verteilt und da musste dann jeder aus der Gruppe irgendwas übernehmen. Mal ein bisschen die Gymnastik oder einfach [...] den Trainer quasi unterstützen beim Elementieren und da auch noch mal sagen, was die Anderen besser machen können.“

In-vivo-Kodierung: *Aufgaben verteilt*

Das Datenmaterial wurde durch diese selektierende Vorgehensweise etwa um die Hälfte reduziert (1. Reduzierung; vgl. Anhang Tabelle A 97). Auf Basis dieser extrahierten Aussagen erfolgte die wörtliche (Teil-)Transkription in den zugehörigen Kommentaren⁵⁷.

Für die Organisation der Daten und die inhaltsanalytische Auswertung wurden im nächsten Schritt diese Transkripte in Textdateien – sortiert nach Trainern – einzeln exportiert. Es entstand eine neue *AtlasTi*-(Text-)Datei die alle zentralen Aussagen zur Hauptkategorie 2 *Verinnerlichung* beinhaltet und nach Trainer ordnet. Die folgenden Auswertungsschritte werden auf Basis dieser Transkripte durchgeführt.

Organisation: Im zweiten Materialdurchlauf wurde das Textmaterial anhand der deduktiven Unterkategorien (vgl. Tabelle 12) kodiert und paraphrasiert (zweite Reduzierung). Dabei wurden auch Mehrfachzuordnungen einzelner Aussagen zu verschiedenen Unterkategorien vorgenommen, wenn unterschiedliche Kategorien angesprochen wurden. Das oben genannte Beispiel *Aufgaben verteilt* wurde folgenden Unterkategorien zugeordnet (Kodierleitfaden; vgl. Anhang Tabelle A 95):

Unterkategorie 2.2.3: *Verinnerlichung Aufgreifen: Mitverantwortung*

Unterkategorie 2.2.5: *Verinnerlichung Inszenieren: Sportart L*

⁵⁴ Vor der ersten Extrahierung wurden die Kodierer innerhalb eines Probedurchlaufs (zwei Handball- und zwei Gerätturninterviews) geschult, indem sie Kodierungen vorgenommen haben und diese in einer kooperativen Abstimmung im Projektteam diskutiert wurden.

⁵⁵ Nach Kuckartz (2007) hat sich die *Cut-and-paste-Technik* zu einer Art Basistechnik der computergestützten Analyse qualitativer Daten entwickelt. Es werden inhaltlich bedeutsame Textpassagen identifiziert und einem Code zugeordnet.

⁵⁶ Die markierte Stelle wird mit ihrem eigenen Inhalt als Kurztext kodiert.

⁵⁷ „Kommentare sind [in AtlasTi] programmlogisch keine eigenständigen Objekte, sondern Text-Anhänge zu anderen Objekten.“ (Schütte, 2007, S. 3)

Damit sind alle relevanten Textpassagen der einzelnen Unterkategorien nach Trainern geordnet in *AtlasTi* zu finden. Dies ermöglicht zum einen eine überblicksartige Auswertung der Unterkategorien über alle Trainer hinweg, zum anderen können verschiedene Aussagen eines Trainers in Beziehung gesetzt und interpretiert werden.

(2) Inhaltsanalytische Auswertung

Im **zweiten Schritt**, der eigentlichen inhaltsanalytischen Auswertung, wurden die Kodierungen jeder Unterkategorie aus dem zweiten Materialdurchlauf angelehnt an den Prinzipien der Zusammenfassung nach Mayring (2007) ausgewertet. Hierbei wurden inhaltsgleiche und nicht relevante Aussagen herausgenommen, themengleiche Aussagen aufeinander bezogen und zu bestehenden deduktiven Kategorien zugeordnet. Abschließend wurden diese Aussagen abstrahiert und verallgemeinert sowie vor dem Hintergrund der konzeptionellen Vorgaben interpretiert. Die Ergebnisse werden im Kapitel 6.3.1 dargestellt.

Qualitative Inhaltsanalyse zur Hauptkategorie Umsetzbarkeit

Zur Beantwortung der Hauptfrage 4 (Wie schätzen die Trainer die Umsetzbarkeit des Konzepts ein?; vgl. Kapitel 5.2.1) wurde das Interviewmaterial aller drei Messzeitpunkte herangezogen. Ziel ist es, Aussagen der Trainer zur Hauptkategorie 3 *Umsetzbarkeit*⁵⁸ aus dem Material herauszufiltern, zusammenzufassen und zu interpretieren. Aufgrund der sehr großen Datenmenge (Gesamtdauer: 41 Std. 24 Min.) erfolgte, im Gegensatz zur Auswertung der Hauptkategorie 2 *Verinnerlichung*, die Kodierung, die Reduzierung und die Erstellung der Interviewdatenbank zur Hauptkategorie 3 *Umsetzbarkeit* vollständig auf Basis der Audio-Dateien mittels *AtlasTi*. Die Teiltranskription wurde erst nach der zweiten Reduzierung – unmittelbar vor der inhaltsanalytischen Auswertung – vorgenommen, um das zu transkribierende Material möglichst gering zu halten. Gemeinsam mit der oben beschriebenen Auswertung zur *Verinnerlichung* ist das zweischrittige Vorgehen: (1) Erstellung der Interviewdatenbank und (2) Inhaltsanalytische Auswertung.

(1) Erstellung der Interviewdatenbank

Im **ersten Schritt** wurden alle Aussagen zur Hauptkategorie 3 *Umsetzbarkeit* aus den Audiodaten der t₃-Interviews extrahiert und in einem Kategoriensystem organisiert.

Extrahierung: Im ersten Materialdurchlauf wurden alle inhaltlich bedeutsamen Audiopassagen zur Hauptkategorie 3 *Umsetzbarkeit*, computergestützt mit der *Cut-and-paste-Technik* herausgefiltert und mit einer kurzen *In-vivo-Kodierung* benannt. Dadurch konnte das Datenmaterial deutlich reduziert werden (erste Reduzierung).

⁵⁸ Die Kategorie 3.2: *Sich-Involvieren der Sportler* wurde im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse zur Hauptkategorie (4) *Wirksamkeit* kodiert und ausgewertet (vgl. Kapitel 5.3.3.1).

Beispiel (Originaltext als Audio-Datei): „Dass man den Kindern mehr überlassen hat, nicht so viel sich selber angenommen hat, sondern dass man auch viel an die Kinder weitergegeben hat. Es wird sehr gut angenommen und du brauchst dich eigentlich gar nicht so oft einmischen, das machen die schon unter sich.“

In-vivo-Kodierung: *Den Kindern mehr überlassen*

Im Gegensatz zur Kategorie 2 *Verinnerlichung*, wird hier auf eine Sortierung nach Trainern verzichtet, da die Fragestellung zur Umsetzbarkeit ausschließlich auf die Verallgemeinerung der Aussagen der Gesamtstichprobe abzielt.

Organisation: Im zweiten Materialdurchlauf wurden alle extrahierten Kodierungen den Kategorien (Tabelle 13) zugewiesen. Bei Unklarheiten wurde nochmals in die Audio-Datei gewechselt, um den Bedeutungszusammenhang aus dem Kontext zu erschließen. Dabei wurden auch Mehrfachzuordnungen einzelner Aussagen zu verschiedenen (Unter-)Kategorien vorgenommen, da z. B. nach der offenen Einleitungsfrage des Interviewers häufig mehrere unterschiedliche (Unter-)Kategorien angesprochen wurden. Das oben genannte Beispiel *Den Kindern mehr überlassen* wurde folgender Unterkategorie zugeordnet:

Unterkategorie 3.1.1: *Umsetzbarkeit methodischer Maßnahmen: Aufgreifen*

Im dritten Materialdurchlauf erfolgte auf Basis der extrahierten Audio-Daten die zweite Reduzierung, indem die aussagekräftigsten Audiostellen jeder Kategorie herausgefiltert wurden. Erst an dieser Stelle wurden diese im zugehörigen Kommentar wörtlich transkribiert, so dass alle bedeutsamen Aussagen in transkribierter Version vorliegen. In der *AtlasTi*-Datei ist das Transkript damit direkt mit dem Audio-Schnipsel verknüpft. So kann bei inhaltlichen Unklarheiten jederzeit in das Audio-Rohmaterial zurückgewechselt werden.

Tabelle 13: Kategoriensystem *Umsetzbarkeit*

	Kategorie	Unterkategorie
Hauptkategorie 3. Umsetzbarkeit	3.1 Umsetzbarkeit methodische Maßnahmen	3.1.1 Umsetzbarkeit Aufgreifen
		3.1.2 Umsetzbarkeit Inszenieren
		3.1.3 Umsetzbarkeit Thematisieren
	3.2 Sich-Involvieren der Sportler	vgl. Kapitel 5.3.3.1 ⁵⁸
	3.3 Determinanten Umsetzbarkeit	3.3.1 Voraussetzungen der Trainingsgruppe
		3.3.2 Voraussetzungen der Organisation
		3.3.3 Voraussetzungen der Trainer
		3.3.4 Voraussetzungen des Trainingsalltags
	3.4 Maßnahmen der Begleitung	3.4.1 Handreichung
		3.4.2 Workshops
		3.4.3 Newsletter
	3.5 Vorbereitungs-aufwand	
	3.6 Modifikationen	

(2) Inhaltsanalytische Auswertung

Im **zweiten Schritt**, der eigentlichen inhaltsanalytischen Auswertung, wurden die transkribierten Kodierungen jeder (Unter-)Kategorie nach den Prinzipien der Zusammenfassung nach Mayring (2007) ausgewertet.

Hierfür wurden alle transkribierten Codes einer (Unter-)Kategorie in eine Textdatei exportiert. Auf Basis dieser Textdatei wurde die Anzahl der Aussagen nochmals reduziert, indem inhaltsgleiche und nicht relevante Aussagen herausgenommen wurden. Themengleiche Aussagen wurden aufeinander bezogen und zu bestehenden deduktiven Kategorien zugeordnet. Darüber hinaus wurden die nicht zuzuordnenden Aussagen zu induktiven Kategorien zusammengefasst. Dadurch konnte das vorliegende Kategoriensystem um induktive Unterkategorien ausdifferenziert werden. Zum Beispiel wurde die deduktive Kategorie 3.3 *Determinanten Umsetzbarkeit* um induktive Unterkategorien (vgl. Tabelle 13) ausdifferenziert. Abschließend wurden die Aussagen jeder (Unter-)Kategorie zu abstrakten und allgemeineren Aussagen interpretativ zusammengefasst. Die Ergebnisse werden im Kapitel 6.4 dargestellt.

Quantitative Auswertung

Die standardisierte *Selbsteinschätzung der Trainer zur Verinnerlichung des Gesamtkonzepts* (Kategorie 2.3) wurde auf einer Skala (0 % bis 100 %) abgebildet, in eine *PASW Statistics 18*-Datenmaske übertragen und mittels univariater Varianzanalysen sowie zweifaktorieller Varianzanalysen (Zeit x Sportart; Zeit x Geschlecht; Zeit x Beruf; Zeit x Alter; Zeit x Trainererfahrung; Zeit x Teilnahme am Aufbauworkshop) mit Messwiederholung (t_1 - t_2 - t_3) ausgewertet.

5.3 PRimus: Evaluation der Programmwirksamkeit

Ausgehend vom Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsmaßnahmen (Mittag & Hager, 2000; vgl. Kapitel 5.1) geht es im Folgenden um die Evaluation der Programmwirksamkeit im Rahmen der PRimus-Studie. Zunächst werden die Fragestellungen (Kapitel 5.3.1), der Untersuchungsplan und die Untersuchungsdurchführung der Interview- und Fragebogenstudie aufgeführt (Kapitel 5.3.2). Anschließend wird im Kapitel 5.3.3 die Datenerhebung und -auswertung vorgestellt.

Abbildung 11 skizziert das methodische Vorgehen der Evaluation der Programmwirksamkeit. Im Rahmen der Interviewstudie werden aus den Hauptfragestellungen Kategorien gebildet, aus denen sich ihrerseits offene und geschlossene Leitfragen des Interviewleitfadens ableiten. Die Auswertung der geschlossenen Leitfragen erfolgt mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung. Die Auswertung der offenen Leitfragen erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalysen (vgl. Exkurs V, Kapitel 5.2.3.2). Die Fragebogenstudie im Kontrollgruppendesign umfasst eine Sportlerbefragung und wird mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung auf Gruppen- und Zeitvergleiche ausgewertet.

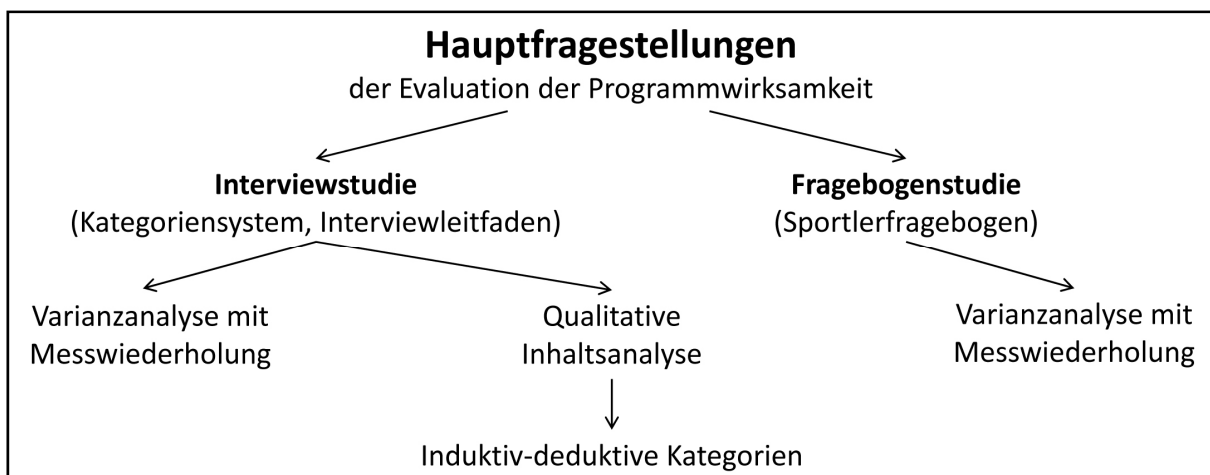


Abbildung 11: Methodisches Vorgehen der Evaluation der Programmwirksamkeit

5.3.1 Fragestellung der Evaluation der Programmwirksamkeit

Die zentrale Fragestellung der Evaluation der Programmwirksamkeit lautet: Können die Kernziele erreicht werden – verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum? Diese Frage wird auf zwei Ebenen bearbeitet:

Die erste Ebene bezieht sich auf die Wirksamkeit des Konzepts auf Basis der Trainerinterviews (Auswertung: qualitative Inhaltsanalyse und Varianzanalyse; Kapitel 5.3.3.1):

1. Wie schätzen die Trainer der Interventionsgruppe die Entwicklung der psychosozialen Ressourcen⁵⁹ im Interventionsverlauf ein?
 - 1.1. Wie schätzen die Trainer der Interventionsgruppe die Entwicklung der angesteuerten Teilziele im Interventionsverlauf ein?
 - 1.2. Wie schätzen die Trainer der Interventionsgruppe die Entwicklung der angesteuerten Kernziele im Interventionsverlauf ein?

Die zweite Ebene bezieht sich auf die Wirksamkeit des Konzepts auf Basis der Sportlerbefragung (Auswertung: Varianz- und Kovarianzanalyse; vgl. Kapitel 5.3.3.2):

2. Verändern sich die psychosozialen Ressourcen⁶⁰ im Interventionszeitraum in Interventions- und Kontrollgruppe in unterschiedlicher Weise?
3. Verändern sich die psychosozialen Ressourcen⁶⁰ im Interventionszeitraum in der Interventionsgruppe (a) zwischen den Sportarten sowie (b) zwischen Sportlerinnen und Sportlern in unterschiedlicher Weise?
4. Verändern sich die psychosozialen Ressourcen⁶⁰ im Interventionszeitraum in Abhängigkeit von den methodischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen?
 - 4.1. Zeigen sich in der Interventionsgruppe (und Kontrollgruppe) bei einer Verbesserung bzw. Verschlechterung der methodischen Rahmenbedingungen unterschiedliche Veränderungen?
 - 4.2. Zeigen sich in der Interventionsgruppe in Abhängigkeit von der Umsetzung der methodischen Maßnahmen unterschiedliche Veränderungen?
 - 4.3. Zeigen sich in der Interventionsgruppe in Abhängigkeit von der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und unter Kontrolle der methodischen Rahmenbedingungen unterschiedliche Veränderungen?
5. Verändern sich die psychosozialen Ressourcen⁶⁰ im Interventionszeitraum in der Interventions- und Kontrollgruppe in Abhängigkeit vom Eingangsniveau?

5.3.2 Untersuchungsplan und -durchführung

Die Evaluation der Programmwirksamkeit wurde – analog zur Evaluation der Programmdurchführung – als prospektive qualitative und quantitative Längsschnittuntersuchung angelegt. Die oben genannten Fragestellungen wurden im Rahmen einer Interviewstudie mit den Trainern (nur Interventionsgruppe) sowie einer kontrollierten Fragebogenstudie mit den

⁵⁹ Es stehen die Kernziele [K1] *Selbstwirksamkeit*, [K2] *Selbstkonzept*, [K3] *kollektive Selbstwirksamkeit*, [K4] *Aufgabenzusammenhalt*, [K5] *Aufgabenzugehörigkeit*, [K6] *Kooperationsfähigkeit* im Fokus der Evaluation.

⁶⁰ Die Kernziele [K1] *Selbstwirksamkeit*, [K2] *Selbstkonzept*, [K4] *Aufgabenzusammenhalt*, [K5] *Aufgabenzugehörigkeit*, [K6] *Kooperationsfähigkeit* stehen im Mittelpunkt der Evaluation. Das Kernziel [K3] *kollektive Selbstwirksamkeit* wird aufgrund der untergeordneten Rolle im Gerätturnen nicht erfasst.

Sportlern (Interventions- und Kontrollgruppe) zu jeweils drei Messzeitpunkten verfolgt. Die Erhebungen liefen parallel zu den Erhebungen der Evaluation der Programmdurchführung (Kapitel 5.2.2).

Der erste Messzeitpunkt der Sportlerbefragung erfolgte unmittelbar vor Interventionsbeginn (3.-16. September 2007), der zweite Messzeitpunkt wurde nach Ende der ersten Interventionsphase (10.-16. Dezember 2007) durchgeführt, der dritte Messzeitpunkt nach Interventionsende (10.-16. März 2008). Der erste Messzeitpunkt der Trainerinterviews (Telefoninterviews) wurde während der ersten Interventionsphase circa sechs Wochen nach dem Vorbereitungsworkshop (15.-28. Oktober 2007) durchgeführt. Der zweite Messzeitpunkt lag in der zweiten Interventionsphase etwa sechs Wochen nach dem jeweiligen Aufbauworkshop (4.-17. Februar 2008), der dritte Messzeitpunkt nach Ende der Interventionsphase (17.-30. März 2008).

5.3.3 Datenerhebung und Datenauswertung

5.3.3.1 Interviewstudie

Die Interviewstudie im Rahmen der Evaluation der Programmwirksamkeit befasst sich mit den Effekten der Intervention aus Sicht der Trainer. Dargestellt wird, ob und inwieweit die Trainer *psychosoziale Veränderungen* in ihren Trainingsgruppen im Interventionsverlauf wahrgenommen haben.

Interviewerhebung: Kategoriensystem und Interviewleitfaden

Zur Analyse der Programmwirksamkeit wurde im Rahmen der Interviewstudie mit den Trainern – neben den in Kapitel 5.2.3.2 genannten drei Hauptkategorien der Evaluation der Programmdurchführung – in Anlehnung an die Teil- und Kernziele des Förderkonzepts die Hauptkategorie 4 *Wirksamkeit* gebildet. Auf der Basis dieser Hauptkategorie erfolgte die Datenerhebung (leitfadengestützte Interviews).

Kategorie 4: Wirksamkeit

Die Hauptkategorie 4 *Wirksamkeit* bezieht sich auf die Hauptfrage 1 (vgl. Kapitel 5.3.1) der Evaluation der Programmwirksamkeit: „Wie schätzen die Trainer der Interventionsgruppe die Entwicklung der psychosozialen Ressourcen im Interventionsverlauf ein?“ Hierfür wurden einerseits offene Fragen zur Entwicklung der Mannschaft an die Trainer gestellt. Andererseits wurden die Trainer standardisiert zum *Aufgabenzusammenhalt* bzw. zur *kollektiven Selbstwirksamkeit* ihrer Trainingsgruppe befragt.

4.1 Wirkungen auf Aufgabenzusammenhalt bzw. kollektive Selbstwirksamkeit⁶¹

Interviewleitfrage: „Wie schätzt du aktuell den Aufgabenzusammenhalt bzw. das Selbstbewusstsein in deiner Trainingsgruppe auf einer Notenskala (1-6) ein?“

4.2 Wirkungen auf die Kernziele

Interviewleitfrage: „Welche Wirkungen/Effekte konntet ihr [seit Beginn des Projektes] feststellen? Sind dir bezogen auf die weiteren Kernziele in deiner Trainingsgruppe Besonderheiten aufgefallen?“

4.3 Wirkungen auf die Teilziele

Interviewleitfrage: „Welche Wirkungen/Effekte konntet ihr [seit Beginn des Projektes] feststellen? Sind dir bezogen auf die weiteren Kernziele in deiner Trainingsgruppe Besonderheiten aufgefallen?“

Interviewauswertung

Die Interviewauswertung zur Hauptkategorie 4: *Wirksamkeit* beinhaltet eine quantitative Auswertung (= Varianzanalyse mit Messwiederholung) und qualitative Auswertung (= qualitative Inhaltsanalyse; vgl. Exkurs V, Kapitel 5.2.3.2).

Quantitative Auswertung zur Hauptkategorie Wirksamkeit

Die Auswertung der Kategorie 4.1 *Wirksamkeit auf Aufgabenzusammenhalt bzw. kollektive Selbstwirksamkeit*, zu der jeweils standardisierte Bewertungen der Trainer auf einer Skala (1-6) vorliegen, wurde mittels zweifaktorieller (Zeit x Sportart) Varianzanalyse mit Messwiederholung ($t_1-t_2-t_3$) in *PASW Statistics 18* durchgeführt.

Qualitative Inhaltsanalyse zur Hauptkategorie Wirksamkeit

Die Auswertung der Kategorie 4.2 *Wirkungen auf die Kernziele* und der Kategorie 4.3 *Wirkungen auf die Teilziele* erfolgte analog zur Auswertung der Hauptkategorie 2 *Verinnerlichung* (vgl. Kapitel 5.2.3.2) mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Ziel ist es, die Aussagen der Trainer auf die Fragen nach Wirkungen⁶² der Intervention aus dem Material herauszufiltern und für die Kern- und Teilziele zusammenzufassen sowie zu interpretieren. Hierfür wurden alle Interviews des dritten Messzeitpunkts (N = 29) in die Auswertung mit einbezogen. Die erste Reduzierung des Datenmaterials wurde von zwei unabhängigen Kodierern (Krause, 2011; Seyffarth, 2011) mit der Software *AtlasTi* direkt an den Audio-Daten vorgenommen. Nach Abschluss der Kodierarbeiten wurden die extrahierten Textstel-

⁶¹ Die *kollektive Selbstwirksamkeit* wurde gemäß den konzeptionellen Vorgaben nur bei den Handballtrainern erfragt (vgl. Kapitel 4.2).

⁶² Die Kategorie 3.2: *Sich-Involvieren der Sportler* wurde im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse zur Hauptkategorie 4: *Wirksamkeit* kodiert, da inhaltliche Überschneidungen mit der Kategorie 4.3: *Wirkungen auf Teilziele* vorliegen (vgl. Exkurs, Kapitel 5.1.1). Die inhaltsanalytische Auswertung bezieht sich jedoch auf die Hauptkategorie 3: *Umsetzbarkeit* (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

len der beiden Kodierer verglichen und abweichende Kodierungen im Projektteam diskutiert, um zu einer Einigung zu gelangen. Die große Datenmenge (Gesamtdauer: 12 Std. 40 Min.) konnte dadurch auf ein Fünftel (Anhang Tabelle A 98) reduziert werden. Anschließend wurden diese extrahierten Audio-Kodierungen vollständig transkribiert. Für die Erstellung der Interviewdatenbank wurde das in Tabelle 14 dargestellte Kategoriensystem verwendet, welches zunächst auf Basis der konzeptionellen Vorgaben (vgl. Kapitel 4.1.2) deduktiv entwickelt wurde und im Auswertungsprozess induktiv gekürzt wurde (z. B. wurde das Kernziel Selbstkonzept und das Kernziel Selbstwirksamkeit zu einer Unterkategorie zusammengefasst, da die Trainer diese beiden Kernziele begrifflich nicht unterscheiden). Die Kodierung der Hautkategorien, Kategorien und Unterkategorien erfolgte anhand eines Kodierleitfadens (vgl. Anhang Tabelle A 96) und bildete die Basis für die inhaltsanalytische Auswertung (vgl. ausführlich Kapitel 5.2.3.2).

Tabelle 14: Kategoriensystem *Wirksamkeit*

	Kategorie	Unterkategorie
Hauptkategorie 4. Wirksamkeit	4.1 Wirksamkeit AZ und kSW	4.1.1 Wirksamkeit: Aufgabenzusammenhalt (AZ)
		4.1.2 Wirksamkeit: Kollektive Selbstwirksamkeit (kSW)
	4.2 Wirkungen Kernziele	4.2.1 KZ: Selbstkonzept/Selbstwirksamkeit
		4.2.2 KZ: Aufgabenzusammenhalt
		4.2.3 KZ: Kooperationsfähigkeit
	4.3 Wirkungen Teilziele	4.3.1 TZ: Selbsteinschätzung
		4.3.2 TZ: Unterstützung
		4.3.3 TZ: Mitverantwortung
		4.3.4 TZ: Kommunikation
		4.3.5 TZ: Sonstiges (z. B. Einbindung, Akzeptanz)
	3.2 Sich-Involvieren der Sportler⁶²	3.2.1 Involvieren Aufgreifen
		3.2.2 Involvieren Inszenieren
		3.2.3 Involvieren Thematisieren

5.3.3.2 Fragebogenstudie

Die Fragebogenstudie befasst sich mit der Programmwirksamkeit auf Basis der Sportlerangaben. Analysiert wird, ob und in welchem Maße Veränderungen in den erfassten psychosozialen Parametern im Interventionsverlauf aufgetreten sind (vgl. Frage 2; Kapitel 5.3.1).

Datenerfassung: Eingesetzte Inventare

In der vorliegenden Fragebogenstudie wurden die im Rahmenkonzept definierten Kernziele mittels standardisierter Messinstrumente erfasst. Soweit wie möglich wurde auf etablierte Inventare zurückgegriffen, die in sportwissenschaftlichen Studien bereits eingesetzt und hinsichtlich ihrer Testgüte überprüft wurden. Die Auswahl und die Weiterentwicklung der eingesetzten Inventare – wie sie Tabelle 15 zu entnehmen sind – erfolgten in vorangegangenen Pilotstudien (Sygusch & Kotissek, 2005). Als Kriterien für die Auswahl wurden die Einsetzbarkeit im sportlichen Kontext, sport(art)spezifische Itemformulierungen sowie die Eignung für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen herangezogen.

Bei den sportartspezifischen Inventaren wurden – auf der Basis bereits etablierter Inventare – Itemformulierungen verändert und mit sportartspezifischen Begriffen versehen, z. B. bei der *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit*. Um den Zeitrahmen zum Ausfüllen des Gesamtfragebogens auf max. 45 Minuten zu beschränken, wurden einzelne Skalen gekürzt, wie etwa beim *physischen Selbstkonzept*.

Tabelle 15: Überblicksdarstellung der verwendeten Instrumente

Kernziel	Operationalisierung	Originalskala	Modif.
[K1] Sportliche Selbstwirksamkeit	Sportbezogene Selbstwirksamkeit	(Jerusalem, 2005)	ja
	Sportartspezifische Selbstwirksamkeit	(in Anlehnung an Gerlach, 2004)	ja
[K2] Körperlich-sportliches Selbstkonzept	Physisches Selbstkonzept (PSK) <ul style="list-style-type: none"> • Motorische Fähigkeiten (u. a. Beweglichkeit, Schnelligkeit) • Allgemeine Sportlichkeit 	(Stiller et al., 2004)	gekürzt
	Sportartspezifisches Selbstkonzept	(Brettschneider & Gerlach, 2004)	ja
[K4] Aufgaben-zusammenhalt [K5] Aufgaben-zugehörigkeit	Gruppenkohäsion <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Gruppe (G-AZ) • Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Individuum (I-AZ) 	(Schmidt, 2002 in Anlehnung an Wilhelm & Milz, 1997; Wilhelm, 2001; Meding, 1998)	ja
[K6] Kooperationsfähigkeit	Soziale Selbstwirksamkeit <ul style="list-style-type: none"> • Teamfähigkeit im Sport • Kommunikation im Sport • Perspektivenübernahme im Sport 	(Klein-Heßling & Drössler, 2003; Sygusch & Kotissek, 2005; Kunter, Schümer, Artelt, Baumert et al., 2003)	ja
Angaben zur Person	<u>Soziodemographische Variablen</u> <ul style="list-style-type: none"> • Geburtsdatum • Altersgruppe • Geschlecht <u>weitere Angaben</u> <ul style="list-style-type: none"> • Verein • Trainingshäufigkeit 	eigene Skala	

Die Bildung der Subskalen erfolgte analog zu den faktorenanalytisch überprüften Originalskalen. Zur Überprüfung der Reliabilität der angewandten Skalen (Cronbachs α) in der vorliegenden Stichprobe wurde die Gesamtstichprobe der Sportler zum ersten Messzeitpunkt überprüft und die Werte wurden mit denen der Originalskalen (soweit diese vorliegen) verglichen.

Selbstwirksamkeit im Sport

Im Rahmen der PRimus-Studie wurden die *sportbezogene Selbstwirksamkeit* und die *sportartspezifische Selbstwirksamkeit* erfasst. Mit diesen beiden Instrumenten wird das Kernziel K1 (Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die sportliche Selbstwirksamkeit des Einzelnen gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.2) erfasst. Die Selbstwirksamkeit basiert auf der

Einschätzung der eigenen Kompetenz in bestimmten Verhaltensbereichen (Fuchs, 1998). Im Verständnis Banduras (1997) sind Selbstwirksamkeitserwartungen immer verhaltens- und situationsspezifisch und nicht hierarchisch gegliedert wie das Selbstkonzept (Fox & Corbin, 1989; Shavelson et al., 1976).

Sportbezogene Selbstwirksamkeit

Die *sportbezogene Selbstwirksamkeit* thematisiert die Kompetenzerwartung im Hinblick auf den Sport. Dieses Inventar wurde im Rahmen des Sigis-Projekts von Jerusalem (2005, in Anlehnung an Jerusalem & Satow, 1999) für die Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung für Anforderungssituationen im Schulsport neu konstruiert.

Für die PRIMUS-Studie wurden die fünf Originalitems nochmals verallgemeinert und an den Kontext Sport angepasst. Hierfür wurde der Begriff *Sportunterricht* durch *Sport* ersetzt. Der weitere Wortlaut wurde vollständig aus dem Original übernommen. Die Items wurden auf einer vierstufigen Skalierung ([1] *trifft nicht zu* bis [4] *trifft genau zu*) beantwortet. Die interne Konsistenz ist mit einem Cronbachs α -Wert von .67 mäßig (in Anlehnung an Bös et al., 2001), liegt jedoch unter dem Wert der Originalskala ($\alpha = .83$; vgl. Jerusalem, 2005, S. 116).

Sportartspezifische Selbstwirksamkeit

Die *sportartspezifische Selbstwirksamkeit* beschreibt die Überzeugung, das eigene (sportartspezifische) Können auch unter anspruchsvollen Bedingungen in sportartspezifischen Lern- und Leistungssituationen erfolgreich einsetzen zu können (Bund, 2001). Zur Ermittlung greifen wir auf ein von Gerlach (2004, angelehnt an Schwarzer & Jerusalem, 1999) entwickeltes und an einer Stichprobe (N = 144) von 13- bis 36-jährigen Vereinsfußballern überprüfbares Inventar zur Erfassung der fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (SWEFU, elf Items) zurück. Für die PRIMUS-Studie wurde die fußballspezifische Originalfassung auf die Sportarten Handball und Gerätturnen und deren sportartspezifische Anforderungen angepasst und umformuliert.

In einer Pilotstudie mit jugendlichen Fußballern (Sygusch & Kotissek, 2005) wurden drei Items der Originalskala von Gerlach (2004) sprachlich vereinfacht und ein Item aufgrund schlechter Ergebnisse der Skala entnommen. Das modifizierte Inventar bestand somit aus zehn Items. Für eine weitere Vorstudie im Gerätturnen (Sygusch & Kotissek, 2005) wurde dieses Inventar in Hinblick auf die Anforderungen der Sportart Gerätturnen erneut modifiziert. So wurde beispielsweise das Item „Ich kann auch gegen einen guten Gegenspieler eine gute Leistung zeigen, wenn ich mich anstreng“ in „Auch wenn starke Turner/innen am Wettkampf teilnehmen, weiß ich, dass ich eine gute Leistung zeigen kann, wenn ich mich anstreng“ abgeändert. Lediglich das Item „Es fällt mir leicht, mich auf einen neuen Gegenspieler einzustellen, auch wenn es ein ganz anderer Spielertyp ist“ schien nicht sinnvoll auf den Turnsport übertragbar und wurde daher aus der Skala entfernt, so dass die *turnspezifische*

Selbstwirksamkeit mit nur neun Items abgefragt wurde. Für die Anpassung des Inventars auf die Sportart Handball waren nur geringe Abänderungen nötig, so dass alle zehn Items für die Erfassung der *handballspezifischen Selbstwirksamkeit* Verwendung fanden.

Angelehnt an die Originalfassung von Gerlach (2004) wurde eine vierstufige Antwortskala ([1] *trifft nicht zu* bis [4] *trifft genau zu*) verwendet.

Die interne Konsistenz ist mit $\alpha = .79$ (Handball: $\alpha = .78$, Gerätturnen: $\alpha = .81$; Tabelle 16) annehmbar. Diese Werte fallen damit positiver als in der Pilotstudie (Fußball: $\alpha = .70$ bis $.78$, Gerätturnen: $\alpha = .75$; Sygusch & Kotissek, 2005, S. 22) und in der Studie von Gerlach (2004, S. 220; Fußball: $\alpha = .73$) aus.

Tabelle 16: *Sportbezogene und sportartspezifische Selbstwirksamkeit*; Beispielitems und interne Konsistenz (Cronbachs α)

Skala	Items	Cronbachs α
Sportbezogene Selbstwirksamkeit	5 Items z. B. „Wenn ich mich im Sport richtig anstrenge, kann ich auch wachsende Anforderungen bewältigen.“	$\alpha = .67$
Sportartspezifische Selbstwirksamkeit	9 (10 im Handball) Items	$\alpha = .79$
	<u>Handball</u> : z. B. „Ich kann auch gegen einen guten Gegenspieler eine gute Leistung zeigen, wenn ich mich anstrenge.“	$\alpha = .78$
	<u>Gerätturnen</u> : z. B. „Auch wenn starke Turner/innen am Wettkampf teilnehmen, weiß ich, dass ich eine gute Leistung zeigen kann, wenn ich mich anstrenge.“	$\alpha = .81$

Selbstkonzept im Sport

Im Rahmen der PRImus-Studie wurden das *physische Selbstkonzept* und das *sportartspezifische Selbstkonzept* erfasst. Mit diesen beiden Instrumenten wird das Kernziel K2 (Beim Trainieren und Wettkämpfen soll das körperlich-sportliche Selbstkonzept des Einzelnen gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.2) erfasst. Das *physische Selbstkonzept* und das *sportartspezifische Selbstkonzept* werden – angelehnt an das hierarchische Selbstkonzept-Modell (Fox & Corbin, 1989; Shavelson et al., 1976) – als Subkonzepte des übergeordneten allgemeinen Körperkonzepts und dies wiederum als Teil des globalen allgemeinen Selbstkonzepts aufgefasst.

Physisches Selbstkonzept

Das *physische Selbstkonzept* beschreibt, wie Sportler ihre allgemeinen sportmotorischen Fähigkeiten und ihre physische Attraktivität bewerten. Zur Erfassung des physischen Selbstkonzepts wurden die physischen Selbstkonzept-Skalen (*PSK* für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene) von Stiller, Würth und Alfermann (2004) in einer reduzierten Version eingesetzt. Die original *PSK*-Skala besteht aus sieben Subskalen, die inhaltlich neben der *allgemeinen Sportlichkeit* und der *physischen Attraktivität* die Selbsteinschätzung der motori-

schen Fähigkeiten *Kraft*, *Ausdauer*, *Schnelligkeit*, *Beweglichkeit* und *Koordination* messen (Stiller et al., 2004, S. 239) (Abbildung 12).

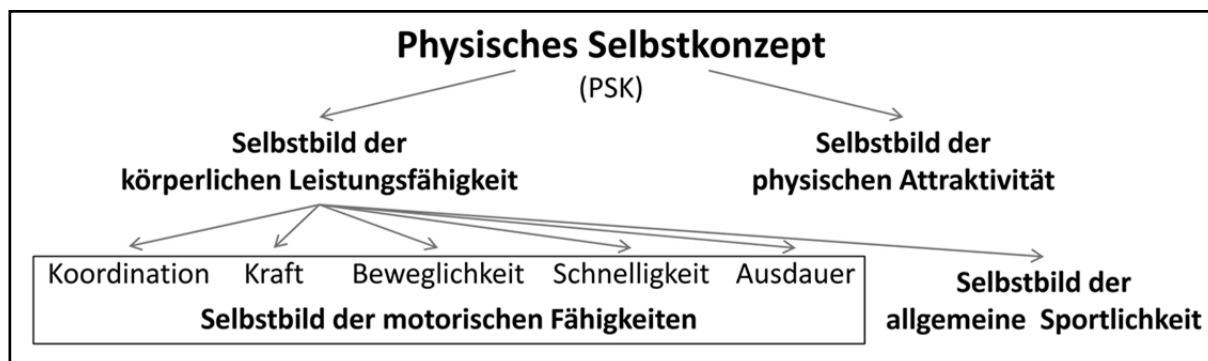


Abbildung 12: Erfassung des *physischen Selbstkonzepts* (in Anlehnung an Stiller et al., 2004; Alfermann et al., 1997)

Alle verwendeten Subskalen des Originalinventars wurden im Hinblick auf den Gesamtumfang des Fragebogens nach inhaltlichen Gesichtspunkten gekürzt, die Subskala *allgemeine Sportlichkeit* (Original: sechs Items) auf fünf Items. Aus den Subskalen zur *Beweglichkeit*, *Koordination*, *Kraft*, *Schnelligkeit* und *Ausdauer* (Original: jeweils sechs Items) wurde jeweils ein Item ausgewählt. Insgesamt besteht das eingesetzte Inventar damit aus sieben Items⁶³. Alle Items sind wörtlich von Stiller et al. (2004) übernommen und positiv formuliert. Die Beantwortung erfolgt auf einer vierstufigen Skalierung von (1) *trifft nicht zu* bis (4) *trifft genau zu*.

Aus den Werten der entsprechenden Einzelitems wurde die Subskala [1] *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit* analog zu der Originalskala gebildet. Darüber hinaus wurde aus den Werten der fünf ausgewählten Einzelitems der Subskalen *Beweglichkeit*, *Koordination*, *Kraft*, *Schnelligkeit* und *Ausdauer* die Subskala [2] *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* gebildet. Der Gesamtindex *physisches Selbstkonzept* wurde schließlich aus den Werten dieser drei Subskalen berechnet (Abbildung 12).

Die Werte zur internen Konsistenz zeigen (Tabelle 17), dass das *physische Selbstkonzept* mit seinen Subkonzepten in unserer Stichprobe, trotz reduzierter Itemzahl, ähnlich gut abgebildet wird wie in den Originalskalen (Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit: $\alpha = .78$ bis $.89$; vgl. Stiller et al., 2004, S. 244) oder wie in eigenen Vorstudien (Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit: $\alpha = .79$; vgl. Sygusch, 2008a). Auch die hier gebildeten Skalen zum *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* und zum Gesamtindex *physisches Selbstkonzept* (Vorstudie: $\alpha = .88$; Sygusch, 2008a) zeigen annehmbare Werte.

⁶³ Die Subskala *physische Attraktivität* wurde im Sportlerfragebogen (vgl. Anhang 2 und 3) mit erfasst, findet aber an dieser Stelle keine Berücksichtigung in der Auswertung.

Sportartspezifisches Selbstkonzept

Das *sportartspezifische Selbstkonzept* – genauer das sportartspezifische Fähigkeitskonzept – beschreibt, wie Sportler ihre allgemeinen Fähigkeiten und ihre Lernfähigkeit in ihrer Sportart einschätzen und wie sie sich im Vergleich zu ihren Mitsportlern einordnen.

Zur Erfassung des *sportartspezifischen Selbstkonzepts* wurde ein Instrument von Brettschneider und Gerlach (2004; Gerlach & Brettschneider, 2004; Gerlach, 2008b) modifiziert. Die Autoren haben ihr Instrument in Anlehnung an das *Self Perception Profile for Children* (Harter, 1985) weiterentwickelt und im Rahmen der Paderborner SET-Studie (Brettschneider & Gerlach, 2004; Gerlach & Brettschneider, 2004; Gerlach, 2008b) zur Erfassung sportlicher Fähigkeiten im Sportunterricht eingesetzt. Im Hinblick auf den Einsatz des Instruments im Rahmen der PRIMUS-Studie wurden die Items der Originalskala von Brettschneider und Gerlach (2004; Gerlach & Brettschneider, 2004) dahingehend verändert, dass der Begriff *Sport* durch die jeweilige *Sportart* ersetzt wurde, z. B. wurde aus dem Originalitem „Ich lerne sehr schnell neue Übungen im Sport“ für den PRIMUS-Fragebogen das Item „Ich lerne sehr schnell neue Übungen im Gerätturnen“ bzw. „... im Handball“. Auf diese Weise entstand jeweils eine Skala zum *handballspezifischen Selbstkonzept* und zum *gerätturnspezifischen Selbstkonzept*. Die einzelnen Items wurden auf einer vierstufigen Skala ([1] *trifft nicht zu* bis [4] *trifft genau zu*) abgefragt. Aus dem Mittelwert aller Einzelitems wurden die Gesamtindices *handballspezifisches Selbstkonzept* und *gerätturnspezifisches Selbstkonzept* gebildet.

Die Skala zeigt insgesamt, sowie differenziert für beide Sportarten, eine annehmbare interne Konsistenz (Tabelle 17), die mit den Werten der Originalskala ($\alpha = .76$ bis $.83$; vgl. Gerlach, 2008a, S. 121) vergleichbar ist.

Tabelle 17: *Sportartspezifisches und physisches Selbstkonzept*; Beispielitems und interne Konsistenz (Cronbachs α)

Skala	Items	Cronbachs α
Physisches Selbstkonzept	Gesamtindex:	$\alpha = .79$
Selbstbild der motorischen Fähigkeiten	5 Items z. B. „Ich denke, dass ich für die meisten Sportarten beweglich genug bin.“ „Ich bin gut in Ausdauersportarten wie Langstreckenlauf, Radfahren, Schwimmen oder Skilanglauf.“	$\alpha = .72$
Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit	4 Items z. B. „In den meisten Sportarten bin ich gut.“	$\alpha = .79$
Sportartspezifisches Selbstkonzept	5 Items	$\alpha = .72$
	<u>Handball</u> z. B. „Ich bin sehr gut im Handball.“	$\alpha = .71$
	<u>Gerätturnen</u> z. B. „Ich bin sehr gut im Gerätturnen.“	$\alpha = .72$

Gruppenkohäsion im Sport

Im Rahmen der PRIMUS-Studie wurden die *Aufgabenzugehörigkeit* und der *Aufgabenzusammenhalt* erfasst. Mit den entsprechenden Instrumenten werden das Kernziel K4 (Beim Trainieren und Wettkämpfen soll der Aufgabenzusammenhalt der Trainings- und Wettkampfgruppe gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.2) und das Kernziel K5 (Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die Aufgabenzugehörigkeit des Einzelnen gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.2) analysiert.

Das eingesetzte Inventar orientiert sich am *Group Environment Questionnaire* (GEQ; Carron et al., 1985), welches „heute als das Standardinstrument zur Messung von Gruppenkohäsion im Sport bezeichnet werden“ kann (Birrer & Seiler, 2008, S. 352). Es verfügt – angelehnt an der theoretischen Konzeption (vgl. Kapitel 3.1.2) – über eine hierarchische Struktur und vier Subskalen der Kohäsion. Unterschieden wird einerseits zwischen aufgabenorientiertem und sozialem Gruppenzusammenhalt und andererseits zwischen der persönlichen Integration des Individuums und der Wahrnehmung der Gruppe als Ganzes, so dass insgesamt vier Dimensionen entstehen: (1) *Beziehungsorientierter Zusammenhalt-Gruppe (G-BZ)*, (2) *Beziehungsorientierter Zusammenhalt-Individuum (I-BZ)*, (3) *Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Gruppe (G-AZ)*, (4) *Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Individuum (I-AZ)*.

Zur Untersuchung dieser Dimensionen liegen neben der von Wilhelm und Milz (1997; Wilhelm, 2001)⁶⁴ vorgenommenen deutschsprachigen Übersetzung (GEQ-D) der Originalversion (*Group Environment Questionnaire* [GEQ]; Carron et al., 1985) die darauf beruhenden und auf Sportarten angepassten Instrumente von Schmidt (Kohäsionsfragebogen Sport [KFS], Schmidt, 2002) und Meding (Kohäsionsfragebogen Basketball [KFB], Meding, 1998) vor (vgl. Sygusch & Kotissek, 2005).

Das in der PRIMUS-Studie eingesetzte Instrument basiert im Wesentlichen auf dem *Kohäsionsfragebogen Sport* (KFS) von Schmidt (2002). Die Skala *Beziehungsbezogener Zusammenhalt-Individuum* (I-BZ) wurde bereits im Kontext der Evaluation der Programmdurchführung zur Analyse der methodischen Rahmenbedingungen der Lerngruppe herangezogen (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Zur Analyse der Kernziele K4 und K5, die ausschließlich auf den aufgabenorientierten Zusammenhalt ausgerichtet ist, wurden die jeweiligen Subskalen *Aufga-*

⁶⁴ Die deutsche Version des Fragebogens von Wilhelm und Milz (1997) verfügt jedoch nur über mäßige interne Konsistenzen (Sportspieler: .52 [ATG-T] und .82 [GI-S] bzw. Teamerobic-Sportler: .42 [ATG-T] und .69 [GI-T]; vgl. Wilhelm, 2001). In jüngerer Zeit wurden verschiedene Fragebögen zur Kohäsion entwickelt, die auf bestimmte Altersgruppen abzielen (z. B. Youth Sport Environment Questionnaire [YSEQ]; Eys, Loughhead, Bray & Carron, 2009) und die für den Vergleich von Mannschafts- und Individualsportarten valide Ergebnisse liefern (Kohäsionsfragebogen für Individual- und Teamsport - Leistungssport [KIT-L]; Ohlert, 2008; Ohlert & Kleinert, i. Dr.). Zum Erhebungszeitraum 2007 konnte jedoch noch nicht auf diese Inventare zurückgegriffen werden.

benbezogener Zusammenhalt-Gruppe (G-AZ) und Individuum (I-AZ) (Schmidt, 2002) eingesetzt.

Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Gruppe

Für die Erstellung der Skala zum *Aufgabenorientierten Zusammenhalt-Gruppe (G-AZ)* wurden vier Items annähernd wörtlich von der Originalskala von Schmidt (2002) übernommen, wobei die Formulierung *mein Team* durch *meine Trainings- und Wettkampfgruppe* (im Gerätturnen) bzw. *meine Mannschaft* (im Handball) ersetzt wurde. Drei Items wurden etwas umformuliert, ohne inhaltliche Veränderungen vorzunehmen. Beispielsweise wurde das Item „Unser Team bereinigt fachliche Unstimmigkeiten durch sachliche Aussprache.“ durch die für unsere Stichprobe altersgerechte Formulierung „In unserer Trainingsgruppe können wir Meinungsverschiedenheiten lösen, ohne uns zu streiten.“ ersetzt. Das Item „In unserer Mannschaft (bzw. Trainings- und Wettkampfgruppe) erkennen alle Mitglieder die Leistung der anderen an.“ wurde als selbstformuliertes Item der Skala hinzugefügt. Das Item „In unserer Mannschaft bemüht sich jeder, mannschaftsdienlich zu spielen.“ bzw. „In unserer Trainings- und Wettkampfgruppe bemüht sich jeder, sich in den Dienst der Mannschaft zu stellen (z. B. Helfen, Tipps, Anfeuern, Aufmuntern).“ ist annähernd wörtlich aus dem *Kohäsionsfragebogen Basketball (KFB)* von Meding (1998) entnommen. Für die Beantwortung der Items wurde die sechsstufige Skalierung ([1] *trifft gar nicht zu* bis [6] *trifft sehr zu*) von Schmidt (2002) übernommen.

Die sehr guten Cronbachs α -Werte von .88 (Tabelle 18) in der Gesamtstichprobe attestieren der Skala eine gute Zuverlässigkeit und liegen geringfügig über den Werten der Pilotstudien ($\alpha = .84$ bis $.86$; vgl. Sygusch & Kotissek, 2005, S. 30).

Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Individuum

Auch in der Skala zum *Aufgabenorientierten Zusammenhalt-Individuum* wurden die meisten Items des KFS (2002) annähernd wörtlich (siehe oben) übernommen. Das Originalitem „Ich bin mit der Trainings- und Spielweise meiner Mitspieler zufrieden.“ wurde in „Mir gefällt die Art und Weise, wie wir miteinander trainieren und wettkämpfen.“ modifiziert. Ergänzt wurde die I-AZ-Skala durch die Items „Ich bin mit meinen Trainingsanteilen im Training zufrieden.“ sowie „Ich bin mit meinen Einsatzmöglichkeiten im Wettkampf zufrieden.“, die sich annähernd wörtlich an einem Item aus dem GEQ-D (Wilhelm, 2001) orientieren.

Die interne Konsistenz ist mit Cronbachs $\alpha = .83$ (Tabelle 18) in der Gesamtstichprobe sehr gut und liegt auf ähnlichem Niveau wie in der Pilotstudie ($\alpha = .71$ bis $.84$; vgl. Sygusch & Kotissek, 2005, S. 30).

Tabelle 18: *Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Gruppe und -Individuum*; Beispielitems und interne Konsistenz (Cronbachs α)

Skala	Items	Cronbachs α
Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Gruppe (G-AZ)	9 Items <u>Handball</u> : z. B. „In unserer Mannschaft versuchen wir, angestrebte Ziele gemeinsam zu erreichen.“	$\alpha = .88$
	<u>Gerätturnen</u> : z. B. „In unserer Trainings- und Wettkampfgruppe versuchen wir, angestrebte Ziele gemeinsam zu erreichen.“	$\alpha = .87$
Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Individuum (I-AZ)	9 Items	$\alpha = .83$
	<u>Handball</u> : z. B. „Ich bin mit den Aufgaben, die ich in meiner Mannschaft erfüllen soll, zufrieden.“	$\alpha = .82$
	<u>Gerätturnen</u> : z. B. „Ich bin mit den Aufgaben, die ich in meiner Trainings- und Wettkampfgruppe erfüllen soll, zufrieden.“	$\alpha = .87$

Soziale Selbstwirksamkeit und soziales Selbstbild im Sport

Das Kernziel K6 (Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die Kooperationsfähigkeit des Einzelnen gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.2) wird über Skalen zur *sozialen Selbstwirksamkeit* und zum *sozialen Selbstbild im Sport* erfasst.

In der sport- und sozialwissenschaftlichen Literatur liegen derzeit noch keine oder für unsere Zwecke nur unzureichend entwickelte, sportbezogene Inventare (z. B. soziale Kompetenz in sportspezifischen Situationen [SKSS]; Ungerer-Röhrich, 1984) zur Erfassung der sozialen Kompetenz bzw. Kooperationsfähigkeit im Sport vor. Aus diesem Grund wurden verschiedene Instrumente zur sozialen Selbstwirksamkeit und zum sozialen Selbstbild im Hinblick auf sozial-kooperative Anforderungssituationen im Sport modifiziert oder neu entwickelt (Sygusch & Kotissek, 2005).

Die Auswahl der Instrumente orientiert sich an den Teilzielen des Kernziels K6 *Kooperationsfähigkeit*, der *sozialen Verantwortung*, der *Perspektivübernahme* und der *Kommunikationsfähigkeit*. Eingesetzt wurden in der PRIMUS-Studie eine Skala zur [1] *Teamfähigkeit im Sport* (angelehnt an Klein-Heßling & Drössler, 2003), eine Skala zur [2] *Perspektivenübernahme im Sport* (angelehnt an Kunter et al., 2003) und eine Skala zur [3] *Kommunikationsfähigkeit im Sport* (Sygusch & Kotissek, 2005; Tabelle 19).

Teamfähigkeit im Sport

Die Skala *Teamfähigkeit im Sport* ist eine modifizierte Version des Fragebogens zur *Selbstwirksamkeitserwartung Teamfähigkeit*, der von Klein-Heßling und Drössler (2003) für den Kontext Schule entwickelt wurde. Die Originalskala besteht aus fünf Items, in denen typische Anforderungen und Schwierigkeiten kooperativer Lernsituationen im schulischen Klassenverband (z. B. Akzeptanz teamabhängiger Belohnungen, Unterstützung anderer) formuliert werden. Erfasst werden damit – auf einer vierstufigen Antwortskala ([1] *trifft nicht*

zu bis [4] *trifft genau zu*) – die subjektiven Überzeugungen der Befragten, mit diesen Anforderungen umgehen zu können.

Die fünf Items der Originalskala wurden für die PRImus-Studie im Hinblick auf sportliche Teamarbeit im Training modifiziert, inhaltlich aber beibehalten. Beispielsweise wurde das Originalitem „Bei Gruppenarbeit in der Schule (z. B. Kleingruppen, Arbeitsgruppen, Lerngruppen) kann ich auch dann engagiert mitarbeiten, wenn andere Gruppenmitglieder viel schlechter sind als ich.“ in das sportspezifische Item modifiziert: „Bei der Teamarbeit im Training (z. B. Taktiktraining, Gruppenaufgaben) kann ich auch dann engagiert mitarbeiten, wenn andere Spieler schlechter sind als ich.“. Damit repräsentiert die Skala *Teamfähigkeit im Sport* auch die soziale Verantwortung des Einzelnen (u. a. Zurückstellen eigener Interessen, Zuverlässigkeit) in der und für die Trainings- und Wettkampfgruppe.

Die interne Konsistenz ist mit Werten von $\alpha = .63$ bis $\alpha = .74$ als mäßig bis annehmbar zu bezeichnen (Tabelle 19) und damit vergleichbar mit den Werten der Originalskala ($\alpha = .74$; Klein-Heßling & Drössler, 2003).

Perspektivenübernahme im Sport

Mit der Skala *Perspektivenübernahme im Sport* soll die Fähigkeit erhoben werden, psychische Prozesse (Denken, Fühlen, Wollen) von Mitsportlern zu verstehen und als situationsgebunden zu erkennen (Silbereisen, 1995). Die Originalskala, die keinen Sportbezug aufweist, stammt aus dem *Interpersonal Reactivity Index* von Davis (1980) und wurde von Kunter et al. (2003) ins Deutsche übersetzt. Die Originalskala besteht aus fünf Items, in denen Problemsituationen des Alltags (z. B. Meinungsverschiedenheiten, Ärger über andere, Kritik) formuliert werden. Erfasst wird auf einer vierstufigen Antwortskala ([1] *trifft nicht zu* bis [4] *trifft genau zu*), inwieweit die Befragten über sich selber aussagen, sich in diesen Problemsituationen in die Perspektive der Beteiligten hineinzusetzen. Die fünf Items der Originalskala wurden für die PRImus-Studie inhaltlich vollständig übernommen, sprachlich jedoch geringfügig sportspezifisch modifiziert, indem Begriffe wie *Mitsportler* oder *Training und Wettkampf* in die Itemformulierung eingeflossen sind.

Die interne Konsistenz ist mit Werten von $\alpha = .71$ bis $\alpha = .78$ annehmbar (Tabelle 19) und liegt auf ähnlichem Niveau wie das Originalinventar ($\alpha = .75$; Jerusalem, Drössler, Kleine, Klein-Heßling, Mittag & Röder, 2009, S. 48; $\alpha = .72$; Kunter et al., 2003, S. 175).

Kommunikationsfähigkeit im Sport

Das Instrument zur *Kommunikationsfähigkeit im Sport* erfasst, inwieweit die Befragten sich in der Lage sehen, in sportlichen Anforderungssituationen miteinander zu kommunizieren, z. B. Anweisungen zu verstehen, Aufgaben zu erklären oder Konflikte zu diskutieren.

Das eingesetzte Instrument besteht aus sechs Items. Es wurde im Rahmen einiger Vorstudien selbst entwickelt, da in den vorliegenden sportnahen Instrumenten (Ungerer-Röhrich, 1984) der Bereich der Kommunikationsfähigkeit nicht erfasst wird (Sygusch & Kotissek, 2005). Neben anfänglich sieben selbst formulierten Items (z. B. „Ich kann mich beim Training/ Wettkampf so ausdrücken, dass die anderen verstehen, was ich ihnen sagen will.“) fließen im Zuge der durchgeführten Vorstudien auch zwei Items der Subskala *Sensitivität* des Bochumer Inventars zur Berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) von Hosiep und Paschen (2003) ein. Diese Items, die in den Vorstudien deutlich auf dem Faktor Kommunikationsfähigkeit laden, drücken die Sensitivität in sportlichen Kommunikationssituationen aus: „Ich treffe in fast allen sportlichen Situationen instinktiv den richtigen Ton.“, „Ich finde auch in schwierigen Situationen das richtige Wort.“. In den durchgeführten Vorstudien zeigt die Skala in Item- und Faktorenanalysen stabile Ergebnisse, Cronbach's α weist mit .79 auf eine annehmbare interne Konsistenz hin (vgl. Sygusch & Kotissek, 2005, S. 45). Die in den Vorstudien sechsstufige Antwortskalierung wurde im Rahmen der PRIMUS-Studie an die vierstufige Skalierung ([1] *trifft nicht zu* bis [4] *trifft genau zu*) des Instruments zur *sozialen Selbstwirksamkeit-Teamfähigkeit im Sport* und zur *Perspektivenübernahme im Sport* (s. o.) angepasst. Die interne Konsistenz der Skala in der PRIMUS-Studie ist etwas geringer als in der Vorstudie, kann mit Cronbach's $\alpha = .73$ (Tabelle 19) jedoch als annehmbar betrachtet werden.

Tabelle 19: *Soziale Selbstwirksamkeit und soziales Selbstbild im Sport*; Beispielitems und interne Konsistenz (Cronbachs α)

Skala	Items	Cronbachs α
Teamfähigkeit im Sport	5 Items	$\alpha = .67$
	<u>Handball</u> : z. B. „Bei der Teamarbeit im Training (z. B. Taktiktraining, Gruppenaufgaben) kann ich mich auch dann richtig anstrengen, wenn einzelne andere Spieler gar nicht richtig mitmachen.“	$\alpha = .63$
	<u>Gerätturnen</u> : z. B. „Bei der Teamarbeit im Training (z. B. Gruppenaufgaben, Hilfestellung, Auf-/Abbau) kann ich mich auch dann richtig anstrengen, wenn einzelne andere Turner gar nicht richtig mitmachen.“	$\alpha = .74$
Perspektivenübernahme im Sport	5 Items	$\alpha = .75$
	<u>Handball</u> : z. B. „Ich versuche manchmal, meine Mitspieler besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.“	$\alpha = .71$
	<u>Gerätturnen</u> : z. B. „Ich versuche manchmal, meine Mitturner besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.“	$\alpha = .78$
Kommunikationsfähigkeit im Sport	6 Items	$\alpha = .73$
	<u>Handball</u> : z. B. „Wenn mir beim Training/Wettkampf jemand (z. B. Trainer, andere Spieler) kurze Anweisungen gibt, weiß ich meistens, was gemeint ist.“	$\alpha = .72$
	<u>Gerätturnen</u> : z. B. „Wenn mir beim Training/Wettkampf jemand (z. B. Trainer, andere Turner) kurze Anweisungen gibt, weiß ich meistens, was gemeint ist.“	$\alpha = .74$

Datenauswertung: Angewandte Verfahren

Zur Auswertung wurden innerhalb der Evaluation der Programmwirksamkeit die Fragebögen der Sportler (vgl. Anhang 2 und 3) für alle drei Messzeitpunkte in die PASW-Datenmaske eingegeben und kontrolliert. Die Datenauswertung erfolgte mit dem Programm PASW 18 entlang der in Kapitel 5.3.1 dargestellten Fragestellungen 2 bis 5:

Zur Beantwortung der **Hauptfrage 2** (Verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum in Interventions- und Kontrollgruppe in unterschiedlicher Weise?) wurde überprüft, ob unterschiedliche Entwicklungen zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe vorliegen.

t₁: Zunächst wurden die Eingangswerte der erfassten Variablen in den Teilgruppen verglichen, indem die Mittelwertsunterschiede zum ersten Messzeitpunkt mittels dreifaktorieller Varianzanalysen bzw. Kovarianzanalysen mit den Faktoren „Gruppe“ (Interventions- vs. Kontrollgruppe), „Sportart“ (Handball vs. Gerätturnen) und „Geschlecht“ (männlich vs. weiblich) geprüft wurden. Analysiert wurden die Haupteffekte „Gruppe“, „Sportart“ und „Geschlecht“ sowie die Interaktionen „Gruppe x Sportart“ und „Gruppe x Geschlecht“.

t₁-t₂-t₃: Anschließend wurden die Entwicklungen der erfassten Variablen im Zeitvergleich untersucht. Geprüft wurde, ob unterschiedliche Entwicklungen in der Interventions- und Kontrollgruppe über die Interventionszeit vorliegen. Dazu wurden zweifaktorielle Varianzanalysen bzw. Kovarianzanalysen mit Messwiederholung mit den Faktoren „Zeit“ (t₁-t₂-t₃) und „Gruppe“ durchgeführt. Analysiert wurden der Haupteffekt „Zeit“ und die Interaktion „Zeit x Gruppe“ in der Gesamtstichprobe.

Zur Beantwortung der **Hauptfrage 3** (Verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum in der Interventionsgruppe [a] zwischen den Sportarten sowie [b] zwischen Sportlerinnen und Sportlern in unterschiedlicher Weise?) wurde eine weiterführende Analyse in der Teilstichprobe der Interventionsgruppe durchgeführt. Es wurde überprüft, ob unterschiedliche Entwicklungen zwischen den Sportarten sowie zwischen Sportlerinnen und Sportlern über die Interventionszeit vorliegen. Dazu wurden die Faktoren „Zeit“ (t₁-t₂-t₃), „Sportart“ und „Geschlecht“ in die dreifaktoriellen Varianzanalysen bzw. Kovarianzanalysen mit Messwiederholung eingebracht. Analysiert wurden der Haupteffekt „Zeit“ und die Interaktionen „Zeit x Sportart“ und „Zeit x Geschlecht“.

Zur Beantwortung der **Teilfrage 4.1** (Zeigen sich in der Interventionsgruppe [und Kontrollgruppe] bei einer Verbesserung bzw. Verschlechterung der methodischen Rahmenbedingungen unterschiedliche Veränderungen?) wurden die Entwicklungen der erfassten Variablen in Abhängigkeit von der zeitlichen Veränderung der von den Sportlern wahrgenommenen methodischen Rahmenbedingungen (a) „Trainer als Entwicklungshelfer“ (operationalisiert über das Trainerverhalten [TVER], vgl. Kapitel 5.2.3.1) und (b) „soziales Wohlbefinden“ und

„angstfreies Lernklima“ in der Trainings- und Wettkampfgruppe (operationalisiert über den individuellen Beziehungszusammenhalt [I-BZ], vgl. Kapitel 5.2.3.1) untersucht. Hierfür wurden Differenzwerte aus dem ersten und dritten Messzeitpunkt des (a) „Trainerverhaltens“ bzw. des (b) „Beziehungszusammenhalts“ gebildet und nach dem Vorzeichen (größer bzw. kleiner Null) geteilt. Aus der Interventions- und Kontrollgruppe wurden entsprechend Teilgruppen gebildet, die im Interventionsverlauf eine Verbesserung bzw. Verschlechterung (a) des „Trainerverhaltens“ sowie (b) des „Beziehungszusammenhalts“ in ihrer Gruppe wahrgenommen haben. Diese Unterteilung wurde gewählt, um die Wirksamkeit einer Verbesserung der methodischen Rahmenbedingungen im Interventionsverlauf abschätzen zu können (Stichprobe vgl. Tabelle 31).

t₁: Zum ersten Messzeitpunkt erfolgte die Überprüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen den Teilgruppen mittels zweifaktoriellen Varianzanalysen bzw. Kovarianzanalysen für die Faktoren „Gruppe“ und „Trainerverhalten“ (verbessert vs. verschlechtert) sowie den Faktoren „Gruppe“ und „Beziehungszusammenhalt“ (verbessert vs. verschlechtert) separat. Analysiert wurden die Haupteffekte „Gruppe“, „Trainerverhalten bzw. Beziehungszusammenhalt“ sowie die Interaktionen „Gruppe x Trainerverhalten bzw. Beziehungszusammenhalt“.

t₁-t₂-t₃: Die dreifaktoriellen Varianzanalysen bzw. Kovarianzanalysen mit Messwiederholung wurden mit den Faktoren „Zeit“ (t₁-t₂-t₃), „Gruppe“ und „Trainerverhalten bzw. Beziehungszusammenhalt“ berechnet. Analysiert wurden die Interaktionen „Zeit x Gruppe“, „Zeit x Trainerverhalten bzw. Beziehungszusammenhalt“ sowie „Zeit x Gruppe x Trainerverhalten bzw. Beziehungszusammenhalt“.

Zur Beantwortung der **Teilfrage 4.2** (Zeigen sich in der Interventionsgruppe in Abhängigkeit von der Umsetzung der methodischen Maßnahmen unterschiedliche Veränderungen?) wurden die Entwicklungen der erfassten Variablen in Abhängigkeit vom „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen durch die Trainer untersucht. Die Interventionsgruppe wurde hierfür zu beiden Interventionsphasen (t₁-t₂ bzw. t₂-t₃) aufgeteilt in (a) Trainingsgruppen, die „konzepttreu“ trainiert wurden und (b) Trainingsgruppen, die „nicht-konzepttreu“ (konzeptnah, konzeptbeeinflusst bzw. konzeptfern) trainiert wurden. Diese Unterteilung wurde gewählt, um die Wirksamkeit einer *idealtypischen* Umsetzung der methodischen Maßnahmen abschätzen zu können und um eine ausgewogene Stichprobenverteilung der Interventionsgruppe zu erreichen. Sportler, die von mehreren Trainern mit unterschiedlichem „Grad der Umsetzung“ trainiert wurden, wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen. Somit reduzierte sich die Stichprobe in der ersten Interventionsphase (t₁-t₂) auf 182 Sportler und in der zweiten Interventionsphase (t₂-t₃) auf 200 Sportler (vgl. Tabelle 32).

t₁: Die Überprüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen den Teilgruppen erfolgte zum ersten Messzeitpunkt mittels einfaktorieller Varianzanalyse bzw. Kovarianzanalyse mit dem Faktor „Grad der Umsetzung“ (konzepttreu vs. nicht-konzepttreu).

t₁-t₂/t₂-t₃: Die zweifaktoriellen Varianzanalysen bzw. Kovarianzanalysen mit Messwiederholung wurden mit den Faktoren „Zeit“ (t₁-t₂ bzw. t₂-t₃) und „Grad der Umsetzung“ für die Interventionszeiträume t₁-t₂ und t₂-t₃ mit den jeweiligen Stichproben separat berechnet. Analysiert wurden der Haupteffekt „Zeit“ und die Interaktion „Zeit x Grad der Umsetzung“.

Zur Beantwortung der **Teilfrage 4.3** (Zeigen sich in der Interventionsgruppe in Abhängigkeit von der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und unter Kontrolle der methodischen Rahmenbedingungen unterschiedliche Veränderungen?) wurden die Entwicklungen der erfassten Variablen in der Interventionsgruppe in Abhängigkeit vom „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen sowie der methodischen Rahmenbedingungen (a) „Trainer als Entwicklungshelfer“ (operationalisiert über das Trainerverhalten [TVER], vgl. Kapitel 5.2.3.1) und (b) „soziales Wohlbefinden“ und „angstfreies Lernklima“ in der Trainings- und Wettkampfgruppe (operationalisiert über den individuellen Beziehungszusammenhalt [I-BZ], vgl. Kapitel 5.2.3.1) untersucht.

Die *methodischen Maßnahmen* in der Interventionsgruppe wurden über die dichotome Variable „Grad der Umsetzung“ (konzepttreu vs. nicht-konzepttreu umgesetzt; siehe oben) analysiert. Die *methodischen Rahmenbedingungen* in der Interventionsgruppe wurden über die dichotome Variable „Rahmenbedingungen“ (hoch vs. niedrig ausgeprägt) analysiert. Diese Variable wurde wie folgt berechnet: (1) Es wurden zunächst die Sportler aus der Stichprobe ausgeschlossen, deren Werte im „Trainerverhalten“ und „Beziehungszusammenhalt“ zwischen den Messzeitpunkten starken Schwankungen (SD > 1) unterlagen. (2) Anschließend wurde für die Variablen „Trainerverhalten“ und „Beziehungszusammenhalt“ separat der Summenwert von t₁ und t₂ bzw. t₂ und t₃ berechnet und ein Mediansplit durchgeführt, um jeweils zwei Gruppen mit „hoher“ bzw. „niedriger“ Ausprägung zu erhalten. (3) Aus der Kombination der beiden dichotomen Variablen „Trainerverhalten“ und „Beziehungszusammenhalt“ wurden zwei Extremgruppen gebildet: Sportler, die in beiden Variablen hoch ausgeprägt sind (= hoch ausgeprägte Rahmenbedingungen) bzw. in beiden Variablen niedrig ausgeprägt sind (= niedrig ausgeprägte Rahmenbedingungen). (4) Sportler, die nur in einer der beiden Variablen hoch ausgeprägt sind, wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen. Insgesamt reduzierte sich damit die Stichprobe in der ersten Interventionsphase (t₁-t₂) auf 122 Sportler und in der zweiten Interventionsphase (t₂-t₃) auf 123 Sportler (vgl. Tabelle 33). Diese Unterteilung und Stichprobenreduzierung wurde gewählt, um die Wirksamkeit einer *idealtypischen* Umsetzung der methodischen Maßnahmen unter der Voraussetzung einer hohen bzw. niedrigen Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen abschätzen zu können.

t₁/t₂: Die Überprüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen den Teilgruppen erfolgte zum ersten bzw. zweiten Messzeitpunkt mittels zweifaktorieller Varianzanalyse bzw. Kovarianzanalyse mit dem Faktor „Grad der Umsetzung“ (konzepttreu vs. nicht-konzepttreu) und „Rahmenbedingungen“ (hoch vs. niedrig). Analysiert wurden die Haupteffekte „Grad der Umsetzung“ und „Rahmenbedingungen“ sowie die Interaktion „Grad der Umsetzung x Rahmenbedingungen“.

t₁-t₂/t₂-t₃: Die dreifaktoriellen Varianzanalysen bzw. Kovarianzanalysen mit Messwiederholung wurden mit den Faktoren „Zeit“ (t₁-t₂ bzw. t₂-t₃), „Grad der Umsetzung“ und „Rahmenbedingungen“ für die Interventionszeiträume t₁-t₂ und t₂-t₃ separat berechnet. Analysiert wurden der Haupteffekt „Zeit“ sowie die Interaktionen „Zeit x Grad der Umsetzung“, „Zeit x Rahmenbedingungen“ und „Zeit x Grad der Umsetzung x Rahmenbedingungen“.

Zur Beantwortung der **Hauptfrage 5** (Verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum in der Interventionsgruppe [und Kontrollgruppe] in Abhängigkeit vom Eingangsniveau?) wurden die Entwicklungen der erfassten Variablen in Abhängigkeit vom Eingangsniveau dieser Variable untersucht. Die Interventions- und Kontrollgruppe wurde hierfür in drei – möglichst gleich große – Gruppen aufgeteilt⁶⁵: (a) Sportler mit „niedrigem Eingangswert“ (b) Sportler mit „mittlerem Eingangswert“ und (c) Sportler mit „hohem Eingangswert“. Diese Unterteilung wurde gewählt, um die differentielle Wirksamkeit der Umsetzung des Konzepts in Abhängigkeit vom Eingangswert abschätzen zu können, es wird also geprüft, ob in Abhängigkeit vom Eingangswert der untersuchten abhängigen Variable die Intervention in unterschiedlicher Weise wirksam wird.

t₁: Die Überprüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen den Teilgruppen zum ersten Messzeitpunkt erfolgte mittels zweifaktorieller Varianzanalyse bzw. Kovarianzanalyse mit den Faktoren „Gruppe“ und „Eingangswert“. Analysiert wurden der Haupteffekt „Gruppe“ und „Eingangswert“ sowie die Interaktionen „Gruppe x Eingangswert“.

t₁-t₂-t₃: Die dreifaktoriellen Varianzanalysen bzw. Kovarianzanalysen mit Messwiederholung wurden mit den Faktoren „Zeit“ (t₁-t₂-t₃), „Gruppe“ sowie „Eingangswert“ berechnet. Analysiert wurden der Haupteffekt „Zeit“ sowie die Interaktionen „Zeit x Gruppe“, „Zeit x Eingangswert“ und „Zeit x Gruppe x Eingangswert“.

Bei allen genannten Analyseschritten wurde der Faktor „Alter“ als Kovariate in die Berechnungen mit einbezogen, wenn der Korrelationskoeffizient zwischen dem Faktor „Alter“

⁶⁵ Die Trennwerte für die abhängige Variable wurden über die 33 %-, 66 %- und 100 %-Perzentile ermittelt.

(in Jahren) und den einzelnen abhängigen Variablen ein signifikantes Ergebnis aufwies⁶⁶ (vgl. Anhang Tabelle A 99). Weiterhin wurde bei Varianz- bzw. Kovarianzanalysen über drei Messzeitpunkte ein *Mauchly*-Test auf Sphärizität vorgeschaltet, um die Verletzung der Sphärizitätsannahme zu überprüfen. Bei einem signifikanten *Mauchly*-Test und damit bei einer Verletzung der Sphärizitätsannahme wurde eine Korrektur der Freiheitsgrade über das *Greenhouse-Geisser*-Korrekturverfahren vorgenommen (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2006a).

Exkurs VI: Triangulation

In der vorliegenden Arbeit wird im Rahmen der Evaluation der Programmdurchführung und der Programmwirksamkeit eine *Triangulation* vorgenommen.

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand [...]. Diese Perspektiven können in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisiert werden, wobei beides wiederum miteinander [...] verknüpft werden sollte [...]. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Gleichermaßen sollte durch die Triangulation [...] ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“ (Flick, 2011, S. 12)

Diese Definition von *Triangulation* von Flick (2011) ist durchaus vieldeutig auslegbar und zeigt die Vielschichtigkeit und Komplexität dieses Vorgehens. Ziel ist es, neue Zusammenhänge zu entdecken und zu komplexeren Vorstellungen zu kommen, indem „unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand, verschiedene Methoden und Zugänge sowie verschiedenartige Datensorten [...] in Beziehung gesetzt werden“ (2008, S. 212). Hierbei können nach Denzin (1978) vier Formen der *Triangulation* unterschieden werden, welche kombiniert, alternativ oder unabhängig voneinander eingesetzt werden können (vgl. ausführlich Flick, 2011, S. 12–17):

- **Daten-Triangulation** bezeichnet die Einbeziehung verschiedener Datenquellen, die zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben werden. Beispielsweise wird ein „Perspektivenvergleich“ (Clausen, 2002) von unterschiedlichen Personengruppen (z. B. Trainer und Sportler) auf einen Forschungsgegenstand vorgenommen.

⁶⁶ Bortz (2005, S. 369) empfiehlt für eine *effektive* Reduktion der Fehlervarianz durch die Berücksichtigung einer Kontrollvariablen, die abhängige Variable und die Kontrollvariable miteinander zu korrelieren. Die Fehlervarianzreduktion stellt dann kein Zufallsergebnis dar, wenn diese Korrelation statistisch signifikant ist.

- **Investigator-Triangulation** kennzeichnet den Einsatz verschiedener Forscher während der Datenerhebung und Datenauswertung, um durch einen systematischen Vergleich subjektive Einflüsse Einzelner auszugleichen.
- **Theorien-Triangulation** meint die Annäherung an einen Forschungsgegenstand, indem verschiedene Theorien zur Erklärung eines Phänomens herangezogen werden.
- **Methodologische Triangulation** teilt sich in die *Triangulation innerhalb einer Methode* (*within-method*) und in die *Triangulation von verschiedenen Methoden* (*between-method*). Bei der *Triangulation innerhalb einer Methode* werden verschiedene methodische Zugänge kombiniert, zum Beispiel die Verwendung verschiedener Subskalen in einem Fragebogen oder die Auswertung von Daten mittels unterschiedlicher Auswertungsmethoden (Flick, 2011, S. 12–17). Bei der *Triangulation verschiedener Methoden* werden unterschiedliche Methoden (z. B. Fragebogen und Interview) als „eigenständige Verfahren entweder parallel oder nacheinander eingesetzt und die dabei entstandenen Daten auch getrennt ausgewertet“ (Flick, 2010, S. 283).

Die stärkste Aufmerksamkeit erfährt aktuell die *Triangulation verschiedener Methoden*⁶⁷, in der verschiedene Methoden innerhalb des qualitativen und quantitativen Forschungsparadigmas gleichberechtigt nebeneinander stehen. Durch deren Verknüpfung soll ein allgemeineres Bild des untersuchten Gegenstandes entstehen. Dabei werden die Stärken der jeweiligen Methoden kombiniert, welche für die quantitativen Vorgehensweisen in der Erfassung *struktureller Aspekte* und der Generalisierbarkeit von Erkenntnissen liegen, während die qualitative Vorgehensweise für die Erfassung der *Prozessaspekte* und die Interpretation von Zusammenhängen Vorteile bietet. Demnach erscheint für die Berücksichtigung verschiedener Ebenen – Individuums- und Gruppen-Ebene – eines Gegenstandsbereiches eine Kombination von quantitativen und qualitativen Zugängen vielversprechend (Miethling, 2008).

Die Ergebnisse der Triangulation können dabei *konvergieren* (d. h. sie sind vollständig oder partiell übereinstimmend), sie können sich zueinander *komplementär* verhalten (d. h. sie ergänzen sich) oder sie können *divergieren* (d. h. sie weichen widersprüchlich voneinander ab und sind daher nur schwer in Einklang zu bringen) (Schreier & Odag, 2010; Kelle & Erzberger, 2003; Miethling, 2008). In der vorliegenden Arbeit wird an folgenden Stellen eine Triangulation vorgenommen:

- Das Trainerverhalten wird aus Trainersicht und aus Sportlersicht erhoben und miteinander verglichen (= Daten-Triangulation [Perspektivenvergleich]; vgl. Kapitel 6.1.1).

⁶⁷ Die *Triangulation verschiedener Methoden* wird häufig mit dem Stichwort *Mixed Methods* verbunden. Bei der *Mixed-Methods-Forschung* steht jedoch vor allem eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden im Fokus und nicht die Kombination „unterschiedlicher Methoden schlechthin“ (Flick, 2010, S. 284). Damit wird eine eher pragmatische Verknüpfung von qualitativer und quantitativer Forschung vorgenommen.

- Die Wirksamkeit des Konzepts auf die Ressourcen wird auf Seiten der Trainer und der Sportler erhoben (= Daten-Triangulation [Perspektivenvergleich]; vgl. Kapitel 7).
- Die Selbsteinschätzung der Trainer zur Konzeptumsetzung wird mit den Ergebnissen zu den methodischen Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 6.1) und mit dem „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen (vgl. Kapitel 6.2) verglichen und in Abhängigkeit von personalen Merkmalen der Trainer (z. B. Geschlecht, Beruf, Alter) analysiert (= Daten-Triangulation; vgl. Kapitel 6.3.2).
- Die Kodierungen innerhalb der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse erfolgten angelehnt an Prinzipien des kooperativen Kodierens (Kuckartz, 2007), unabhängig voneinander, von zwei Kodierern (= Investigator-Triangulation; vgl. Kapitel 5.2.3.2 und 5.3.3.2).
- Die Verinnerlichung des Konzepts wurde mittels qualitativer sowie quantitativer Inhaltsanalyse der Trainerinterviews ausgewertet. Beide Ergebnisse werden aufeinander bezogen und in Beziehung gesetzt (= Triangulation innerhalb einer Methode; vgl. Kapitel 6.3.1).
- Der in der quantitativen Inhaltsanalyse ermittelte „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen wird als ein Hinweis auf die Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen interpretiert und mit den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse zur Kategorie Umsetzbarkeit verglichen (= Triangulation innerhalb einer Methode; vgl. Kapitel 6.5).
- Die Wirksamkeit des Konzepts auf die Ressourcen – im Sinne der Kernziele – wird mittels qualitativer [problemzentriertes Interview] und quantitativer [Fragebogen] Befragung erhoben (= Triangulation von verschiedenen Methoden; vgl. Kapitel 7).

5.4 Stichprobe

Für die Evaluation der Programmdurchführung (vgl. Kapitel 5.2) und die Evaluation der Programmwirksamkeit (vgl. Kapitel 5.3) wurden die Trainer der Interventionsgruppe mittels Interview sowie die Sportler und Trainer (Interventions- und Kontrollgruppe) mittels Fragebogen erfasst. Im Folgenden wird zunächst die Akquise der Trainer bzw. der Trainingsgruppen (Kapitel 5.4.1) beschrieben, anschließend werden die Trainerstichprobe (Kapitel 5.4.2) sowie die Sportlerstichprobe (Kapitel 5.4.3) hinsichtlich Sportartenverteilung und soziodemographischer Merkmale dargestellt.

5.4.1 Akquisition von Trainern und Trainingsgruppen

Die Akquise richtete sich auf Vereine bzw. Trainer mit ihren zugehörigen Trainingsgruppen, aus denen sich in der Folge die Sportlerstichprobe zusammensetzt. Zielstellung war es, für die Interventionsgruppe etwa 250 Sportler gleichverteilt in den Sportarten Handball und Gerätturnen zu gewinnen. Insgesamt sollten dafür 25 bis 30 Trainingsgruppen⁶⁸ mit jeweils einem (Haupt-)Trainer akquiriert werden. Analog dazu sollten circa 150 Sportler (bei ca. 15 Trainern) als Teilnehmer für die Kontrollgruppe angeworben werden.

Interventionsgruppe

Für die Teilnahme an der Intervention galten für die Trainer und ihre Trainingsgruppen folgende Voraussetzungen:

- Die **Trainer** mussten die Bereitschaft garantieren, an den Workshops (Einführungs- und Aufbauworkshop) ohne Fehlzeiten teilzunehmen, angelehnt an die konzeptionellen Vorgaben (vgl. Kapitel 4) und an die jeweiligen Voraussetzungen ihrer Trainingsgruppe eine eigene *psychosoziale Trainingsgestaltung* vorzunehmen sowie den zusätzlichen Aufwand der Begleitstudie (u. a. Interviews, Fragebogenerhebung) mitzutragen.
- Die **Sportler** sollten möglichst im Alter von 12 bis 16 Jahren sein, es sollten mindestens zwei Trainingseinheiten pro Woche durchgeführt und regelmäßig an Wettkämpfen teilgenommen werden. Der Leistungsstand der Trainingsgruppe wurde nicht berücksichtigt.

Im Idealfall sollten solche Vereine gefunden werden, bei denen eine männliche und eine weibliche Trainingsgruppe an der Intervention teilnehmen, um den organisatorischen Aufwand der Begleitung gering zu halten und einen Austausch zwischen den Trainern innerhalb der Ver-

⁶⁸ Ausgehend von circa 5-10 Gerätturnern bzw. 10-15 Handballern pro Trainingsgruppe beläuft sich dies auf 10-12 Trainingsgruppen im Handball und 14-18 Trainingsgruppen im Gerätturnen.

eine zu ermöglichen. Als Anreiz für die Trainer wurde die Teilnahme an der Studie von den beteiligten Sportverbänden als Fortbildungsmaßnahme zur Lizenz-Verlängerung anerkannt.

Die Akquise erfolgte in Zusammenarbeit des PRimus-Projektteams insbesondere mit der Deutschen Sportjugend (dsj), der Deutschen Turnerjugend (DTJ) sowie dem Bayerischen Handballverband (BHV). Die beteiligten Sportverbände verbreiteten Projektausschreibungen über vorhandene Kommunikationswege (Post-/E-Mailverteiler, Newsletter, Anzeigen in Verbandsorganen) an Sportbünde und Fachverbände auf Landes-, Bezirks- und Kreisebene sowie an Vereine und Trainer. Sie stellten dem Projektteam die rücklaufenden Informationen und darüber hinaus Vereinslisten zur Verfügung. Vom Projektteam wurden diese angerufen, dabei auf das Projekt aufmerksam gemacht und über Inhalte und Voraussetzungen beraten. Auf diese Weise wurden in zwei Monaten insgesamt ca. 300 Vereine und Trainer kontaktiert. Neben diesem formalen Weg über die beteiligten Sportverbände wurden persönliche Kontakte durch das Projektteam bei Projektpräsentationen z. B. auf Symposien und bei Qualifizierungsmaßnahmen aufgenommen. Dies erwies sich schließlich als erfolgreichste Quelle. Vergleichsweise geringe Resonanz erhielt dagegen die Akquise über die vorhandenen Kommunikationswege der beteiligten Verbände.

Insgesamt waren ungefähr 80 Vereine an einer Teilnahme am Projekt interessiert und erhielten vom PRimus-Projektteam die Handreichung „Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Gerätturnen bzw. Handball“ (Deutsche Turnerjugend, 2005; Deutsche Handballjugend, 2006) per Post zugesandt.

In Abstimmung mit den interessierten Vereinen und Trainern wurden für den Zeitraum Juli/August 2007 drei Termine für die Einführungsworkshops angesetzt, zu denen sich die Trainer anmelden konnten. Insgesamt nahmen 51 Trainer (22 Gerätturntrainer und 29 Handballtrainer) an den Einführungsworkshops teil. Für den Aufbauworkshop wurden wiederum in Absprache mit den Trainern vier Workshoptermine gesetzt, die unmittelbar vor oder nach den Weihnachtssferien (Dezember 2007/Januar 2008) lagen. Am Aufbauworkshop nahmen 30 Trainer (14 Gerätturntrainer und 16 Handballtrainer) teil.

Insgesamt haben 39 Trainer⁶⁹ (20 Handball, 19 Gerätturnen) mit 29 Trainingsgruppen von 21 Vereinen aus fünf Landesverbänden - mit dem Schwerpunkt Bayern – an der Intervention und der Begleitstudie PRimus teilgenommen (vgl. Tabelle 20; Tabelle A 84; Tabelle A 85).

⁶⁹ Zwölf weitere Trainer haben am Einführungsworkshop teilgenommen, trainieren aber keine Sportler in der geforderten Altersklasse oder fungieren nur unregelmäßig als Co-Trainer und wurden deshalb nicht in die Trainerstichprobe aufgenommen.

Tabelle 20: Anzahl der Trainingsgruppen und Trainer in der Interventionsgruppe

	Gesamt Interventionsgruppe		Sportler (m)*		Sportlerinnen (w)*	
	Trainingsgruppen	Trainer	Trainingsgruppen	Trainer	Trainingsgruppen	Trainer
Handball	19	20	9	9	10	11
Gerätturnen	10	19	3	4	7	15
Gesamt	29	39	12	13	17	26

* Die Angabe des Geschlechts bezieht sich auf die Sportler der jeweiligen Trainingsgruppe, nicht auf die Trainer.

Die Planzahlen für eine angestrebte Gleichverteilung von Sportart und Geschlecht konnten bei der Akquise im Handball übertroffen und im weiblichen Gerätturnen gerade erreicht werden (Tabelle 20). Im männlichen Gerätturnen erwies sich die Akquise⁷⁰ dagegen als deutlich schwieriger, so dass abschließend nur drei Trainingsgruppen für die Teilnahme an der Intervention gewonnen werden konnten.

Die Tabelle 20 zeigt auch, dass einige Trainingsgruppen insbesondere im Gerätturnen von mehreren Trainern betreut werden, so dass nicht durchgängig von einem 1:1-Verhältnis von Trainer zu Trainingsgruppe ausgegangen werden kann. Dies gilt es an einigen Stellen der Evaluation der Programmdurchführung und der Programmwirksamkeit zu berücksichtigen.

Kontrollgruppe

Parallel zur Interventionsgruppe wurden Vereine bzw. Trainer mit ihren Trainingsgruppen akquiriert, die als Kontrollgruppe fungierten. Voraussetzung war es, dass die Trainer das Konzept nicht kannten und bereit waren, den Aufwand der Fragebogenerhebung mitzutragen. Für die Akquise im Gerätturnen und Handball wurden wiederum die Kontakte des Projektteams genutzt, um noch nicht beworbene Vereine als Kontrollgruppe zu gewinnen. Insgesamt konnten 25 Trainer (17 Handball, 8 Gerätturnen) mit ihren Trainingsgruppen gewonnen werden.

5.4.2 Stichprobe der Trainer

Die Trainerstichprobe der Interventionsgruppe besteht aus den Trainern, die am Einführungsworkshop teilgenommen, die Intervention in der Folge begonnen und zu einem der drei Messzeitpunkte interviewt bzw. per Fragebogen befragt wurden. Dies trifft auf insgesamt 39 Trainer zu, davon 20 im Handball und 19 im Gerätturnen (Tabelle 21).

Von den 39 Trainern haben bis zum Interventionsende vier Trainer (10 %) die Intervention abgebrochen. Die Gründe dafür liegen in zwei Fällen bei Verletzungen (Kreuzbandriss,

⁷⁰ Auf der Basis der Rückmeldungen der angesprochenen Trainer – insbesondere des geringen Akquiseerfolges im männlichen Gerätturnen – kann der Eindruck gewonnen werden, dass das Thema „Persönlichkeits- und Teamentwicklung“ auf sehr unterschiedliches Interesse stößt und diesem im männlichen Gerätturnen vergleichsweise weniger Bedeutung zugeschrieben wird.

Bandscheibenvorfall), in einem Fall im Wechsel der Trainingsgruppe und lediglich in einem Fall wurden Probleme im Umgang mit dem Konzept als Ausstiegsgrund angegeben. Die verbleibenden 35 Trainer setzten das Konzept über den gesamten Interventionszeitraum als Haupt- oder Co-Trainer um. Davon haben 27 Trainer am Aufbauworkshop teilgenommen. Die Nichtteilnahme am Aufbauworkshop führte nicht zum Ausschluss aus der PRIMUS-Studie, sofern die Trainer weiterhin mit dem Konzept gearbeitet haben.

Tabelle 21: Trainerstichprobe differenziert nach Gruppe, Sportart und Geschlecht

Gruppen	Gesamt			Handball			Gerätturnen		
	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w
Interventionsgruppe	39	14 (36 %)	25 (64 %)	20 (51 %)	10 (50 %)	10 (50 %)	19 (49 %)	4 (21 %)	15 (79 %)
Kontrollgruppe	25	15 (60 %)	10 (40 %)	17 (68 %)	13 (76 %)	4 (24 %)	8 (32 %)	2 (25 %)	6 (75 %)

Die Trainerstichprobe der Kontrollgruppe umfasst 25 Trainer (17 Handball, 8 Gerätturnen). Die Trainer der Kontrollgruppe wurden zwar nicht untersucht, werden an dieser Stelle aber im Vergleich zur Interventionsgruppe dargestellt, um gegebenenfalls Befunde zur Programmwirksamkeit in Abhängigkeit von den beteiligten Trainern deuten zu können.

Im Folgenden wird die *Trainerstichprobe* zum ersten Messzeitpunkt in den soziodemographischen Merkmalen Geschlecht, Alter, Trainererfahrung und Beruf beschrieben.

Geschlecht

In der Interventionsgruppe überwiegt der Anteil der weiblichen Trainer (64 %) gegenüber den männlichen Trainern (36 %). Im Handball ist die Geschlechterverteilung mit zehn weiblichen und zehn männlichen Trainern ausgeglichen. Im Gerätturnen zeichnet sich dagegen ein Ungleichgewicht ab. Hier stehen 15 weibliche Trainer (79 %) vier männlichen Trainern (21 %) gegenüber. Dies ist darauf zurückzuführen, dass hier überwiegend Trainingsgruppen mit Turnerinnen akquiriert werden konnten, für die in der Regel Trainerinnen verantwortlich sind (Tabelle 22).

Die Kontrollgruppe umfasst zehn weibliche Trainer (40 %) und 15 männliche Trainer (60 %). Während in der Interventionsgruppe die weiblichen Trainer stärker vertreten sind, sind es in der Kontrollgruppe die männlichen Trainer. Dieser Unterschied lässt sich auf die Geschlechterverteilung im Handball zurückführen. Hier ist der Anteil männlicher Trainer in der Kontrollgruppe (76 %) deutlich höher als in der Interventionsgruppe (50 %). Im Gerätturnen ist die Geschlechterverteilung zwischen der Interventionsgruppe (79 % Trainerinnen) und der Kontrollgruppe (75 % Trainerinnen) nahezu gleich (Anhang Tabelle A 100).

Alter

Der Altersdurchschnitt in der Interventionsgruppe liegt bei 39.2 Jahren. In den Sportarten ist die Altersverteilung unterschiedlich. Im Handball liegt das Durchschnittsalter bei 41.6 Jahren, im Gerätturnen bei 36.7 Jahren. Im Gerätturnen zeigt sich insgesamt eine größere Altersspanne. Hier findet sich sowohl ein vergleichsweise hoher Anteil junger weiblicher Trainer (47 % bis zu 29 Jahre) als auch die beiden ältesten männlichen Trainer (über 60 Jahre) der Gesamtstichprobe (Tabelle 22).

Fasst man die Altersgruppen der unter 40-Jährigen (U40) und der ab 40-Jährigen (Ü40) zusammen, dann zeigt sich ein ausgewogenes Verhältnis in der Gesamt-Interventionsgruppe. Bei den Handballern sind die Ü40 leicht überrepräsentiert (60 %), bei den Gerätturnern sind die U40 leicht überrepräsentiert (58 %).

Tabelle 22: Geschlechter- und Altersverteilung in der Trainer-Interventionsgruppe

Altersgruppen		Gesamt			Handball			Gerätturnen		
		Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w
U 40	≤ 29	8 (21 %)	1 (7 %)	7 (28 %)	1 (5 %)	1 (10 %)	0	7 (37 %)	0	7 (47 %)
	30-39	11 (28 %)	5 (36 %)	6 (24 %)	7 (35 %)	4 (40 %)	3 (30 %)	4 (21 %)	1 (25 %)	3 (20 %)
Ü 40	40-49	14 (36 %)	4 (29 %)	10 (40 %)	8 (40 %)	3 (30 %)	5 (50 %)	6 (32 %)	1 (25 %)	5 (33 %)
	50-59	4 (10 %)	2 (14 %)	2 (8 %)	4 (20 %)	2 (20 %)	2 (20 %)	0	0	0
	≥ 60	2 (5 %)	2 (14 %)	0	0	0	0	2 (10 %)	2 (50 %)	0
Mittelwert (SD)		39,2 (11.4)	43,2 (12.5)	36,9 (10.4)	41,6 (8.2)	40,4 (9.8)	42,7 (6.6)	36,7 (13.8)	50,3 (17.1)	33,1 (10.8)

Der Altersdurchschnitt der Trainer der Kontrollgruppe liegt bei 32.3 Jahren. Sie sind damit im Durchschnitt 6.9 Jahre jünger als die Trainer der Interventionsgruppe. Ähnlich wie beim Geschlecht ist der Altersunterschied zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe auf das jüngere Alter der Handballtrainer zurückzuführen. Hier liegt die Kontrollgruppe (M = 30.6 Jahre) elf Jahre unter der Interventionsgruppe Handball. Im Gerätturnen liegen die Gruppen 0.7 Jahre auseinander (Kontrollgruppe M = 36.0; vgl. Anhang Tabelle A 100).

Trainererfahrung

Die Trainer der Interventionsgruppe (Tabelle 23) engagierten sich im Durchschnitt seit 14.6 Jahre in ihrer Sportart. Bedeutsame Unterschiede in der durchschnittlichen Trainererfahrung zwischen den Sportarten liegen nicht vor. Allerdings zeigt sich – analog zum Alter – eine größere Spanne im Gerätturnen. Hier sind es insgesamt vier Trainerinnen mit unter fünf Jahren Trainererfahrung, davon können zwei Trainerinnen mit bis zu zwei Jahren Trainererfahrung als *Traineranfänger* bezeichnet werden. Im Handball ist es insgesamt nur ein männlicher Trainer mit unter fünf Jahren Trainererfahrung.

Fasst man die Trainererfahrung in Gruppen von unter 10 Jahren (U10) und ab 10 Jahren (Ü10) zusammen, dann überwiegt in der Gesamt-Interventionsgruppe der Anteil der erfahrenen Trainer (59 %). Dies ist bei den Handballern (65 %) etwas deutlicher ausgeprägt als bei den Gerätturnern (55 %; vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Trainererfahrung in der Trainer-Interventionsgruppe

Trainererfahrung ¹		Gesamt			Handball			Gerätturnen		
		Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w
U 10	0-2	2 (5 %)	0	2 (8 %)	0	0	0	2 (11 %)	0	2 (13 %)
	3-4	4 (10 %)	1 (7 %)	3 (12 %)	1 (5 %)	1 (10 %)	0	3 (17 %)	0	3 (20 %)
	5-9	9 (23 %)	3 (21 %)	6 (24 %)	6 (30 %)	3 (30 %)	3 (30 %)	3 (17 %)	0	3 (20 %)
Ü 10	10-20	13 (33 %)	4 (29 %)	9 (36 %)	9 (45 %)	4 (40 %)	5 (50 %)	4 (22 %)	0	4 (27 %)
	> 20	10 (26 %)	5 (36 %)	5 (20 %)	4 (20 %)	2 (20 %)	2 (20 %)	6 (33 %)	3 (100 %)	3 (20 %)
Mittelwert (SD)		14.6 (10.4)	17.8 (11.7)	12.9 (9.5)	14.4 (9.2)	14.6 (11.5)	14.2 (6.8)	14.8 (11.8)	28.3 (2.9)	12.1 (11.0)

¹Ein fehlender Wert

Die Trainer der Kontrollgruppe haben im Durchschnitt 7.6 Jahre weniger Trainererfahrung (Anhang Tabelle A 101). Zwischen den Sportarten zeigt sich jedoch, dass die Gerätturntrainer etwa drei Jahre mehr Erfahrung haben. Der relativ niedrige Mittelwert der Handballer (5.3 Jahre) kommt vor allem durch sechs *Traineranfänger* zustande, die über maximal 2 Jahre Trainererfahrung verfügen.

Die Trainer in der Kontrollgruppe (M = 7.0) haben durchschnittlich 7.6 Jahre weniger Trainererfahrung als die Trainer in der Interventionsgruppe. Dabei weisen insbesondere die Handballtrainer (M = 5.1) fast 10 Jahre (M = 9.3) weniger Trainererfahrung auf als ihre Kollegen in der Interventionsgruppe. Im Gerätturnen (M = 10.7) ist das Verhältnis ausgeglichener (Anhang Tabelle A 101).

Berufsgruppen

In der Interventionsgruppe stellen „pädagogisch-psychologische“ sowie „kaufmännische“ Berufe mit jeweils 28 % die größten Gruppen dar. Die (zurzeit) nicht am Erwerbsleben teilnehmenden Gruppen (Schüler/Studenten, Rentner/Hausfrauen) sind mit jeweils 8 % eher gering vertreten. Zwischen den Sportarten gibt es nur leichte Verschiebungen. Während im Gerätturnen Schüler/Studenten stärker vertreten sind, sind es bei den Handballern „technisch-handwerkliche“ Berufe (Tabelle 24).

Eine Zusammenfassung in „humanitäre“ Berufe und „kaufmännisch-technische“ Berufe⁷¹ führt in der Gesamt-Interventionsgruppe zu einem ausgewogenen Verhältnis. Bei den Handballern liegt ein schwaches Übergewicht der „kaufmännisch-technischen“ Berufe (55 %) vor, im Gerätturnen bei den „humanitären“ Berufen (58 %).

Tabelle 24: Berufsgruppen in der Trainer-Interventionsgruppe

Berufsgruppen		Gesamt			Handball			Gerätturnen		
		Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w
humanitär	Päd./Psy. Beruf ^a	11 (28 %)	5 (36 %)	6 (24 %)	6 (30 %)	3 (30 %)	3 (30 %)	5 (26 %)	2 (50 %)	3 (20 %)
	Pfleg./Med. Beruf ^b	6 (15 %)	0	6 (24 %)	3 (15 %)	0	3 (30 %)	3 (16 %)	0	3 (20 %)
	Schüler/Student	3 (8 %)	0	3 (12 %)	0	0	0	3 (16 %)	0	3 (20 %)
Kaufm./techn.	Techn./Hand. Beruf ^c	5 (13 %)	5 (36 %)	0	4 (20 %)	4 (40 %)	0	1 (5 %)	1 (25 %)	0
	Kaufm. Beruf ^d	11 (28 %)	3 (21 %)	8 (32 %)	5 (25 %)	3 (30 %)	2 (20 %)	6 (32 %)	0	6 (40 %)
	Renter/Hausfrau	3 (8 %)	1 (7 %)	2 (8 %)	2 (10 %)	0	2 (20 %)	1 (5 %)	1 (25 %)	0

^a pädagogisch-psychologische Berufe; ^b pflegend-medizinische Berufe; ^c kaufmännische Berufe;

^d technisch-handwerkliche Berufe

Hinsichtlich der Berufsgruppen liegt in der Kontrollgruppe eine deutlich andere Verteilung als in der Interventionsgruppe vor. Dies gilt für beide Sportarten in ähnlicher Weise. Schüler/Studenten stellen mit 44 % die größte Gruppe, während die „pädagogisch-psychologischen“ (10 %) sowie die „pflegend-medizinischen“ Berufe (0 %) weit unterrepräsentiert sind. Der Anteil „kaufmännisch-technischer“ Berufe ist in Interventions- und Kontrollgruppe ähnlich (Anhang Tabelle A 102).

Zusammenfassend zeigt sich, dass hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Alter, Trainererfahrung sowie Berufsgruppen die Kontrollgruppe nur zum Teil mit der Interventionsgruppe parallelisiert werden konnte. Dies gilt insbesondere für die Trainer im Handball. Hier ist der Anteil männlicher Trainer deskriptiv höher. Diese sind insgesamt jünger und weisen eine geringere Trainererfahrung auf als ihre Kollegen in der Interventionsgruppe. Im Gerätturnen sind Geschlechterverteilung, Altersdurchschnitt und Trainererfahrung von Interventions- und Kontrollgruppe dagegen ähnlich. In den Berufsgruppen unterscheiden sich – zumindest deskriptiv – die Trainerstichproben in beiden Sportarten durch den höheren Anteil an Studierenden und den geringeren Teil an „pädagogisch-psychologischen“ und „pflegend-medizinischen“ Berufen in der Kontrollgruppe.

⁷¹ Die drei Studenten (Fachrichtung: Sportwissenschaft bzw. Allgemeine Pädagogik) wurden zu den humanitären Berufsgruppen zugeordnet, da sie eine pädagogisch-psychologische Ausbildung durchlaufen. Der Rentner (ehemals: Bahnarbeiter) und die beiden Hausfrauen wurden zu den kaufmännisch-technischen Berufsgruppen gezählt, da sie formell keine humanitäre Ausbildung besitzen (Tabelle 24).

Interview-Stichprobe

Von den eingangs 39 Trainern der Interventionsgruppe wurden zum ersten Messzeitpunkt, etwa sechs Wochen nach Interventionsbeginn, 37 Trainer interviewt. Aufgrund technischer Probleme bei zwei Telefonmitschnitten konnten nur 35 Trainerinterviews vollständig weiterverarbeitet werden. Zum zweiten Messzeitpunkt (sechs Wochen nach dem Aufbauworkshop) und dritten Messzeitpunkt (nach der Intervention) wurden jeweils 29 Trainer interviewt. Über die Messzeitpunkte wurde mit jedem der 39 Interventions-Trainer mindestens ein Interview geführt (Tabelle 25). Die Trainer der Kontrollgruppen wurden nicht interviewt.

Die in den jeweiligen Auswertungsschritten herangezogenen Interviewstichproben werden an den entsprechenden Stellen genauer beschrieben.

Tabelle 25: Interviewstichprobe differenziert nach Sportart und Geschlecht

	t ₁ , t ₂ oder t ₃			t ₁			t ₂			t ₃		
	m	w	Gesamt	m	w	Gesamt	m	w	Gesamt	m	w	Gesamt
Handball	10	10	20	9	9	18	7	7	14	7	6	13
Gerätturnen	4	15	19	4	13	17	3	12	15	3	13	16
Gesamt	14	25	39	13	22	35	10	19	29	10	19	29

Fragebogen-Stichprobe

Von den 39 Trainern der Interventionsgruppe wurden zum ersten Messzeitpunkt 34 Trainer, zum zweiten Messzeitpunkt 28 Trainer und zum dritten Messzeitpunkt 29 Trainer per Fragebogen erfasst (Tabelle 26). Ein vollständiger Datensatz über alle drei Messzeitpunkte liegt für 21 Trainer vor.

Tabelle 26: Fragebogenstichprobe der Trainer-Interventionsgruppe

	t ₁ , t ₂ oder t ₃			t ₁			t ₂			t ₃		
	m	w	Gesamt	m	w	Gesamt	m	w	Gesamt	m	w	Gesamt
Handball	10	10	20	10	8	18	6	8	14	7	8	15
Gerätturnen	4	15	19	4	12	16	1	13	14	1	13	14
Gesamt	14	25	39	14	20	34	7	21	28	8	21	29

In der Kontrollgruppe wurden 21 Trainer zum ersten Messzeitpunkt, 20 Trainer zum zweiten Messzeitpunkt und 20 Trainer zum dritten Messzeitpunkt per Fragebogen erfasst (Anhang Tabelle A 103). Für 14 der 25 Trainer liegt ein vollständiger Datensatz vor.

5.4.3 Stichprobe der Sportler

Die Sportlerstichprobe der Interventionsgruppe setzt sich aus allen Sportlern der 32 Trainingsgruppen zusammen, die von den akquirierten 39 Trainern betreut wurden. Zum ersten Messzeitpunkt sind dies insgesamt N = 374 Sportler, davon 249 im Handball und 125 im

Gerätturnen. Die Kontrollgruppe besteht aus N = 270 Sportlern, davon 184 im Handball und 86 im Gerätturnen (Tabelle 27).

Tabelle 27: Sportlerstichprobe differenziert nach Gruppe, Sportart und Geschlecht

Gruppen	Gesamt			Handball			Gerätturnen		
	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w
Interventionsgruppe	374	139 (37 %)	235 (63 %)	249	111 (45 %)	138 (55 %)	125	28 (22 %)	97 (78 %)
Kontrollgruppe	270	107 (40 %)	163 (60 %)	184	94 (51 %)	90 (49 %)	86	13 (15 %)	73 (85 %)

Die angestrebte Gesamtzahl von circa 250 Sportlern in der Interventionsgruppe und 150 Sportlern in der Kontrollgruppe konnte damit zum ersten Messzeitpunkt zwar deutlich überschritten werden (Kapitel 5.4.1), eine Gleichverteilung zwischen den Sportarten und Geschlecht wurde dagegen weder in der Interventions- noch in der Kontrollgruppe erreicht. Allerdings liegt die Ungleichverteilung mit dem Überhang auf Seiten der Handballer sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe vor. Bei den Handballern ist das Geschlechterverhältnis ausgeglichen, im Gerätturnen überwiegt der Anteil weiblicher Sportler.

Im Weiteren werden die Stichproben der Interventions- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt hinsichtlich der soziodemographischen Merkmale Geschlecht und Alter beschrieben.

Geschlecht

In der Interventionsgruppe liegt das Geschlechterverhältnis bei ungefähr zwei (weibliche Sportler) zu eins (männliche Sportler) (Tabelle 27). Im Handball ist die Geschlechterverteilung (55 % weibliche Sportler) deutlich ausgeglichener als im Gerätturnen (78 % weibliche Sportler). Hier fallen die Schwierigkeiten bei der Akquise durch eine sehr geringe Besetzung der Gruppe der männlichen Gerätturner deutlich ins Gewicht. Insgesamt konnte die angestrebte Gleichverteilung von Sportart und Geschlecht bei den weiblichen und männlichen Handballern sowie den weiblichen Gerätturnern erreicht werden. Die männlichen Gerätturner sind dagegen sehr deutlich unterrepräsentiert.

In der Kontrollgruppe zeigt sich eine ähnliche Verteilung (60 % weibliche Sportler). In den Sportarten ist die Geschlechterverteilung (51 % weibliche Sportler) im Handball nahezu ausgeglichen, während im Gerätturnen die Ungleichverteilung (85 % weibliche Sportler) noch deutlicher ist als in der Interventionsgruppe (Tabelle 27).

Insgesamt kann die Ungleichverteilung von Sportart und Geschlecht, durch die sehr geringe Besetzung der Gruppe „männliche Gerätturner“, zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe als vergleichbar betrachtet werden.

Alter

Der geplante Altersbereich der Interventionsgruppe (Kapitel 5.4.1) lag – orientiert an der Altersstruktur im Handball (C- und B-Jugend) – zwischen 12 und 16 Jahren. Im Rahmen der Akquise zeigte sich im Handball jedoch schnell, dass zu den C-Jugendmannschaften bereits vereinzelt Elfjährige gehörten, so dass die *Kernaltersgruppe* um diesen Jahrgang erweitert wurde (Tabelle 28). Darüber hinaus zeigten im Rahmen der Akquise zahlreiche Trainer von A-Jugendmannschaften (16-18 Jahre) großes Interesse an Konzept und Intervention. Im Gerätturnen war die Alterseingrenzung noch schwieriger einzuhalten, da die meisten Trainingsgruppen nicht nach klaren Altersgruppen getrennt trainiert wurden, sondern sich die Gruppeneinteilung eher am Leistungsstand der Sportler ausrichtete. Vor dem Hintergrund dieser *realen Feldbedingungen* wurde die geplante *Kernaltersgruppe* an den unteren und oberen Altersgrenzen relativ offen gehalten.

Tabelle 28: Geschlechter- und Altersverteilung in der Sportler-Interventionsgruppe

Altersgruppen	Gesamt			Handball			Gerätturnen		
	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w
< 11	40 (11 %)	12 (9 %)	28 (12 %)	5 (2 %)	2 (2 %)	3 (2 %)	35 (28 %)	10 (36 %)	25 (26 %)
11-13	167 (45 %)	66 (47 %)	101 (43 %)	115 (46 %)	54 (49 %)	61 (44 %)	52 (41 %)	12 (43 %)	40 (41 %)
14-16	129 (34 %)	50 (36 %)	79 (34 %)	98 (39 %)	45 (40 %)	53 (39 %)	31 (25 %)	5 (18 %)	26 (27 %)
> 16	38 (10 %)	11 (8 %)	27 (11 %)	31 (13 %)	10 (9 %)	21 (15 %)	7 (6 %)	1 (3 %)	6 (6 %)
Mittelwert (SD)	13.5 (3.0)	13.2 (2.2)	13.7 (3.3)	14.1 (3.0)	13.7 (1.9)	14.5 (3.6)	12.3 (2.5)	11.5 (2.7)	12.5 (2.4)

Tabelle 29: Geschlechter- und Altersverteilung in der Sportler-Kontrollgruppe

Altersgruppen in %	Gesamt			Handball			Gerätturnen		
	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w
< 11	2 (1 %)	0	2 (1 %)	0	0	0	2 (2 %)	0	2 (3 %)
11-13	129 (48 %)	51 (48 %)	78 (48 %)	78 (42 %)	41 (44 %)	37 (41 %)	51 (60 %)	10 (77 %)	41 (56 %)
14-16	122 (45 %)	54 (50 %)	68 (42 %)	91 (50 %)	51 (54 %)	40 (44 %)	31 (36 %)	3 (23 %)	28 (38 %)
> 16	17 (6 %)	2 (2 %)	15 (9 %)	15 (8 %)	2 (2 %)	13 (15 %)	2 (2 %)	0	2 (3 %)
Mittelwert (SD)	13.7 (1.8)	13.7 (1.5)	13.7 (1.9)	14.0 (1.7)	13.9 (1.5)	14.2 (1.9)	13.1 (1.8)	12.5 (1.1)	13.2 (1.8)

Insgesamt liegen 79 % der Sportler der Interventionsgruppe und 93 % der Kontrollgruppe in der Kernaltersgruppe 11-16 Jahren. In der Interventionsgruppe sind 45 % 11-13 Jahre alt, 45 % zwischen 14-16 Jahren. 11 % (unter 11 Jahre) bzw. 10 % (über 16 Jahre) liegen außerhalb dieser Grenzen. In der Kontrollgruppe sind es 1 % (unter 11 Jahre) bzw. 6 % (über 16 Jahre). Die Altersstrukturen in Interventions- und Kontrollgruppe sind damit relativ ähnlich. Im Handball ist die Kernaltersgruppe deutlich stärker besetzt als bei den Gerätturnern, bei

denen der Anteil der unter 11-Jährigen (28 %) aus den oben genannten Gründen sehr hoch ist (Tabelle 28; Tabelle 29).

Das Durchschnittsalter in der Interventionsgruppe liegt bei 13.5 Jahren (Tabelle 28), bei den Handballern bei 14.1 Jahren, bei den Gerätturnern bei 12.3 Jahren. Die weiblichen Sportler sind in beiden Sportarten circa ein Jahr älter als die männlichen Sportler. Auffällig sind auch hier die männlichen Gerätturner (11.5 Jahre), die die jüngste Gruppe stellen.

In der Kontrollgruppe liegt das Durchschnittsalter sowohl bei den männlichen als auch bei den weiblichen Sportlern bei 13.7 Jahren. Die Handballer liegen bei 14.0 Jahren, die Gerätturner bei 13.1 Jahren (Tabelle 29).

Bei den Handballern ist das Durchschnittsalter bei den weiblichen Sportlern und auch bei den männlichen Sportlern zwischen Interventions- und Kontrollgruppe nahezu gleich. Die Gerätturner der Kontrollgruppe sind um 0.7 Jahre (weibliche Sportler) bzw. 1.0 Jahre (männliche Sportler) älter als die der Interventionsgruppe.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Kontrollgruppe mit der Interventionsgruppe hinsichtlich der Merkmale Sportart, Geschlecht und Alter weitgehend parallelisiert werden konnte. In beiden Gruppen fällt jedoch auf, dass die Gruppe der männlichen Gerätturner deutlich unterbesetzt ist. Die Zellenbesetzungen in der Differenzierung von Sportart und Geschlechter sind damit ungleich verteilt.

Fragebogen-Stichprobe

Für die Sportlerstichprobe der Interventionsgruppe wurden zum ersten Messzeitpunkt 374 Sportler, zum zweiten Messzeitpunkt 302 Sportler und zum dritten Messzeitpunkt 284 Sportler per Fragebogen erfasst (Tabelle 30). Ein vollständiger Datensatz über alle drei Messzeitpunkte liegt für 221 Sportler vor.

Tabelle 30: Fragebogenstichprobe der Sportler in der Interventions- und Kontrollgruppe

Interventions- gruppe	t ₁			t ₂			t ₃			t ₁ -t ₂ -t ₃		
	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.
Handball	111	138	249	88	96	184	94	90	184	76	75	151
Gerätturnen	28	97	125	23	95	118	13	87	100	7	63	70
Gesamt	139	235	374	111	191	302	107	177	284	83	138	221
Kontroll- gruppe	t ₁			t ₂			t ₃			t ₁ -t ₂ -t ₃		
	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.
Handball	94	90	184	116	92	208	103	90	193	41	60	101
Gerätturnen	13	73	86	17	65	82	20	59	79	8	41	49
Gesamt	107	163	270	133	157	290	123	149	272	49	101	150

In der Kontrollgruppe wurden zum ersten Messzeitpunkt 270 Sportler erfasst (Tabelle 30). Zum zweiten Messzeitpunkt liegt von 290 Sportlern, zum dritten Messzeitpunkt von 272 Sportlern ein Fragebogen vor. Insgesamt kann auf 150 vollständige Datensätze zurückgegriffen werden. Diese Anzahl fällt relativ gering aus und ist damit begründet, dass einzelne Datenerhebungen aufgrund von kurzfristigen Trainingsausfällen nicht durchgeführt werden konnten (z. B. Krankheit des Trainers) und eine nachträgliche Erhebung meist nicht möglich bzw. aufgrund der zeitlichen Verschiebung nicht sinnvoll war. Weiterhin waren auch innerhalb der Trainingsgruppen eine hohe Drop-Out-Quote zu verzeichnen, da einzelne Sportler zwischen verschiedenen (Teil-)Trainingsgruppen wechselten und zur Datenerhebung nicht vor Ort waren.

Die Gleichverteilung zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt konnte auch im Längsschnitt aufrechterhalten werden. Leider reduzierte sich die schon zum ersten Messzeitpunkt unterbesetzte Gruppe der männliche Gerätturner weiter, so dass im Längsschnitt die Daten von lediglich sieben männlichen Gerätturnern der Interventionsgruppe und von acht männlichen Gerätturnern der Kontrollgruppe vorliegen.

Für die Beantwortung der Hauptfragestellung vier (Verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum in Abhängigkeit von den methodischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen?) wurde diese Stichprobe unter folgenden Merkmalsausprägungen aufgeteilt bzw. reduziert:

(a) Veränderung des „Trainerverhaltens“ und des „Beziehungszusammenhalts“

Die Interventions- und die Kontrollgruppe wurden anhand der zeitlichen Veränderung des von den Sportlern wahrgenommenen „Trainerverhaltens“ (TVER, vgl. Kapitel 5.2.3.1) und des „individuellen Beziehungszusammenhalts“ (I-BZ, vgl. Kapitel 5.2.3.1) geteilt. Es wurden entsprechend Teilgruppen gebildet, die im gesamten Interventionsverlauf (t_1 - t_2 - t_3) eine Verbesserung bzw. Verschlechterung dieser Merkmale wahrgenommen haben (ausführlich Kapitel 5.3.3.2; Datenauswertung zur Frage 4.1).

Tabelle 31: Fragebogenstichprobe der Sportler-Interventions- und Kontrollgruppe für die Differenzierung nach Veränderung des „Trainerverhaltens (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalts (I-BZ)“

IG & KG	t_1 - t_2 - t_3						t_1 - t_2 - t_3					
	TVER verbessert			TVER verschlechtert			I-BZ verbessert			I-BZ verschlechtert		
TVER/I-BZ	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.
Handball	54	56	110	60	77	137	72	78	150	45	56	101
Gerätturnen	9	50	59	5	54	59	12	51	63	3	53	56
Gesamt	63	106	169	65	131	196	84	129	213	48	109	157

In der Interventions- und Kontrollgruppe nehmen über den Interventionsverlauf 169 Sportler eine Verbesserung und 196 eine Verschlechterung des „Trainerverhaltens“ wahr, während der „Beziehungszusammenhalt“ von 213 Sportlern als verbessert und von 157 Sportlern als verschlechtert bewertet wird (Tabelle 31).

(b) „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen

Die Interventionsgruppe wurde anhand des Merkmals „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen aufgeteilt (vgl. Kapitel 5.2.3.2). Unterschieden wurde zu beiden Interventionsphasen zwischen Trainingsgruppen, deren Trainer die vorgegebenen methodischen Maßnahmen „konzepttreu“ umsetzten und den Trainingsgruppen, deren Trainer die methodischen Maßnahmen „nicht-konzepttreu“ (konzeptnah, konzeptbeeinflusst bzw. konzeptfern) umsetzten (ausführlich Kapitel 5.3.3.2; Datenauswertung zur Frage 4.2).

Die Zuordnung der Trainingsgruppen und der jeweiligen Sportler erfolgte aufgrund der Veränderungen des Umsetzungsgrades im Interventionsverlauf für beide Messzeiträume (t_1-t_2 bzw. t_2-t_3) getrennt. Dabei konnte aufgrund fehlender Interviews für einzelne Trainer der Umsetzungsgrad nicht ermittelt werden. Darüber hinaus konnte in den Trainingsgruppen, in denen mehrere Trainer mit unterschiedlichem „Umsetzungsgrad“ eingebunden waren, keine eindeutige Zuordnung getroffen werden. Auf diese Weise fielen in der ersten Interventionsphase vier Trainingsgruppen aus der Stichprobe, in der zweiten Interventionsphase drei. Damit reduzierte sich die Stichprobe in diesem Auswertungsschritt gegenüber der oben genannten Stichprobe der Interventionsgruppe ($N = 221$) auf $N = 182$ in der ersten Interventionsphase (t_1-t_2) und auf $N = 200$ in der zweiten Messzeitraum (t_2-t_3).

Tabelle 32: Fragebogenstichprobe der Sportler-Interventionsgruppe für die Differenzierung nach „Grad der Umsetzung“

IG	t_1-t_2						t_2-t_3					
	konzepttreu			nicht-konzepttreu			konzepttreu			nicht-konzepttreu		
Grad	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.
Handball	12	46	58	52	28	80	43	60	103	21	11	32
Gerätturnen	0	17	17	2	25	27	2	28	30	0	35	35
Gesamt	12	63	75	54	53	107	45	88	133	21	46	67

In der ersten Interventionsphase (t_1-t_2) wurden 75 Sportler der Interventionsgruppe von „konzepttreuen“ und 107 Sportler von „nicht-konzepttreuen“ Trainern trainiert. Durch die Zunahme des Anteils „konzepttreuer“ Trainer im zweiten Messzeitraum (t_2-t_3) steigt auch der Anteil der „konzepttreu“ trainierten Sportler auf 133, während nur noch 67 Sportler „nicht-konzepttreu“ trainiert wurden (Tabelle 32).

(c) Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

Die Interventionsgruppe wurde anhand der Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen aufgeteilt. Unterschieden wurde zu beiden Interventionsphasen zwischen Sportlern, die das „Trainerverhalten“ (TVER; vgl. Kapitel 5.2.3.1) sowie den „individuellen Beziehungszusammenhalt“ (I-BZ; vgl. Kapitel 5.2.3.1) als „hoch“ bzw. „niedrig“ eingeschätzt haben. Sportler, die nur eine der beiden Variablen als hoch ausgeprägt bewerteten, wurden in diesem Extremgruppenvergleich aus der Stichprobe ausgeschlossen (ausführlich Kapitel 5.3.3.2; Datenauswertung zur Frage 4.3). Damit reduzierte sich die Stichprobe in der ersten Interventionsphase (t_1-t_2) auf 122 Sportler und in der zweiten Interventionsphase (t_2-t_3) auf 123 Sportler (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33: Fragebogenstichprobe der Sportler-Interventionsgruppe für die Differenzierung nach „Rahmenbedingungen“

IG	t_1-t_2						t_2-t_3					
	hoch			niedrig			hoch			niedrig		
Rahmenbed.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.
Handball	22	27	49	20	18	38	21	29	50	21	13	34
Gerätturnen	0	13	13	2	20	22	0	14	14	4	21	25
Gesamt	22	40	62	22	38	60	21	43	64	25	34	59

In der ersten Interventionsphase (t_1-t_2) haben 62 Sportler der Interventionsgruppe die methodischen „Rahmenbedingungen“ als hoch ausgeprägt wahrgenommen, während 60 Sportler diese als niedrig bewerteten. In der zweiten Interventionsphase (t_2-t_3) veränderte sich diese Einteilung nur geringfügig auf 64 Sportler mit hoch und 59 Sportler mit niedrig ausgeprägten „Rahmenbedingungen“ (Tabelle 33).

Auf Basis der Ausführungen zur Methodik der PRimus-Studie in diesem fünften Kapitel werden nun im folgenden Kapitel die Ergebnisse der Evaluation der Programmdurchführung und im siebten Kapitel die Ergebnisse der Evaluation der Programmwirksamkeit detailliert dargestellt.

6 Ergebnisse der Evaluation der Programmdurchführung

Die Evaluation der Programmdurchführung befasst sich mit der grundlegenden Frage, ob und inwieweit das Konzept zur Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Interventionszeitraum umgesetzt wurde und – allgemeiner – ob es im Trainings- und Wettkampfalltag in den Sportarten Handball und Gerätturnen im Interventionsverlauf umsetzbar ist.

Dabei wurde überprüft, ob die methodischen Rahmenbedingungen vorliegen (Kapitel 6.1), ob die methodischen Maßnahmen umgesetzt wurden (Kapitel 6.2), ob die Trainer zu Experten der Ressourcenförderung werden (Kapitel 6.3) und wie die Trainer die Umsetzbarkeit des Konzepts bewerten (Kapitel 6.4).

6.1 Umsetzung der methodischen Rahmenbedingungen: Trainer und Trainingsgruppe

Die „Trainer in ihrer Grundhaltung als sportliche Entwicklungshelfer“ und die „Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen“ werden im vorliegenden Konzept als methodische Rahmenbedingungen zur Förderung der ausgewählten psychosozialen Ressourcen aufgefasst (vgl. Kapitel 4.1.3) und im Rahmen der Evaluation der Programmdurchführung im Interventionsverlauf analysiert. Dabei geht es um folgende Fragen: „Liegt die methodische Rahmenbedingung ‚Trainer als Entwicklungshelfer‘ vor? Liegen die methodischen Rahmenbedingungen ‚soziales Wohlbefinden‘ und ‚angstfreies Lernklima‘ in der Trainings- und Wettkampfgruppe vor? Verändern sich diese methodischen Rahmenbedingungen im Interventionszeitraum?“ Nachfolgend werden aufbauend auf Kapitel 5.2.3.1 die Erhebungsmethoden kurz erläutert und in Bezug zu den konzeptionellen Vorgaben gesetzt sowie die zentralen Ergebnisse dargestellt.

Die Erhebung der methodischen Rahmenbedingungen zu den Trainern und zur Trainingsgruppe erfolgt mittels Fragebogen. Zur Erfassung der „Grundhaltung der Trainer“ wurde ein Fragebogen zum *Trainerführungsverhalten* im Sport (Würth et al., 1999) eingesetzt, zur Erfassung der „Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen“ wurde ein Fragebogen zum *Beziehungszusammenhalt* in Sportgruppen (Schmidt, 2002) verwendet.

6.1.1 Trainer als sportlicher Entwicklungshelfer

Die „Grundhaltung eines Trainers als sportlicher Entwicklungshelfer“ kennzeichnet sich u. a. dadurch, dass er einen vertrauensvollen Umgang mit den Sportlern pflegt (u. a. Verlässlichkeit, Offenheit für außersportliche Belange), jedem Sportler Aufmerksamkeit und Anerkennung entgegenbringt, Gelegenheiten zur Mitverantwortung schafft und Sportler in Ent-

scheidungen einbezieht, entwicklungsbedingte Lernfortschritte oder -defizite erkennt und akzeptiert (vgl. Kapitel 4.1.3).

Der Fragebogen zum *Trainerführungsverhalten* von Würth et al. (1999) erfasst durch die Subskalen *demokratisches Verhalten*, *positives Feedback* und *soziale Unterstützung* einige dieser Eigenschaften. Der Fragebogen mit einer fünfstufigen Likertskala ([1] *nie* bis [5] *immer*) wurde in der Sportlerversion (Erfassung des vom Athleten wahrgenommenen Trainerverhaltens; Fragebogen vgl. Anhang 2 und 3) und der Trainerversion (Erfassung der Selbsteinschätzung des eigenen Trainerverhaltens; Fragebogen vgl. Anhang 1) eingesetzt. Die Sportlerstichprobe der folgenden Auswertung umfasst N = 215 (Handball n = 146; Gerätturnen n = 69; vgl. Kapitel 5.4.3). Die Trainerstichprobe umfasst N = 21 (Handball n = 9; Gerätturnen n = 12; vgl. Kapitel 5.4.2).

Im Folgenden werden zu den einzelnen Subskalen zunächst die Befunde der Sportlerbefragung zu Interventionsbeginn dargestellt. Verglichen werden diese Werte einerseits mit Referenzwerten von Würth et al. (1999), die eine entsprechende Stichprobe (N = 260 Nachwuchssportler [152 Mädchen und 108 Jungen] im Alter von 13.54 Jahren [SD = 2.22] in den Sportarten Handball/Basketball, Hockey, Leichtathletik, Schwimmen und Tennis) untersucht haben und andererseits mit den Werten der Trainer selbsteinschätzung. Diese Befunde und Vergleiche geben Auskunft auf die Frage: „Liegt die methodische Rahmenbedingung ‚Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer‘ zu Interventionsbeginn vor.“ Anschließend werden die Befunde im Zeitvergleich über den gesamten Interventionszeitraum dargelegt. Diese Ergebnisse geben Auskunft über die Frage: „Verändert sich die ‚Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer‘ im Interventionszeitraum?“

Demokratisches Verhalten

Die Subskala *demokratisches Verhalten* beschreibt die „Einbeziehung der Athleten in Entscheidungen innerhalb des Trainingsprozesses (z. B. Trainingsmethodik, taktische Zielsetzung im Wettkampf)“ (Würth et al., 1999, S. 147). Ein Beispielim aus dem Sportlerfragebogen lautet: „Meine Trainerin/mein Trainer fragt nach unserer Meinung zu wichtigen Trainingsinhalten.“ Ein entsprechendes Item aus dem Trainerfragebogen lautet: „Ich frage nach der Meinung meiner Sportler zu wichtigen Trainingsinhalten.“ Innerhalb der konzeptionellen Vorgaben deckt sich dieser Bereich mit der Forderung, dass die Trainer Gelegenheiten zur Mitverantwortung schaffen und Sportler in organisatorische, soziale und inhaltliche Entscheidungen einbeziehen (vgl. Kapitel 2.1.2).

Der Mittelwert zum ersten Messzeitpunkt liegt in der Sportler-Stichprobe bei M = 3.68 (vgl. Tabelle 34). Dieser Wert liegt um 0.30 Punkte höher als der Referenzwert (M = 3.38) der Studie von Würth et al. (1999, S. 152) und um 0.40 Punkte höher als die Trainer selbsteinschätzung (M = 3.28; vgl. Anhang Tabelle A 109). Das *demokratische Verhalten* ihrer Trainer

wird von den Sportlern – orientiert an diesen Vergleichswerten – relativ hoch eingeschätzt. Offenbar ist eine „Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer“ in Bezug auf das *demokratische Verhalten* bereits vor Interventionsbeginn in beträchtlichem Maße gegeben.

Das gilt insbesondere für die Trainer im Gerätturnen, die in der Wahrnehmung der Sportler mit einem Mittelwert von $M = 3.90$ signifikant höher liegen als die Trainer im Handball ($M = 3.57$; vgl. Tabelle 34), die ihrerseits auch noch über dem Referenzwert der Studie von Würth et al. (1999, S. 152) liegen. Diese Befunde zum Sportartenvergleich decken sich mit dem Forschungsstand (Liukkonen & Salminen, 1990 zitiert nach Pfeffer, Würth & Alfermann, 2004, S. 25). Danach nehmen Sportler aus Mannschaftssportarten ihre Trainer als weniger demokratisch wahr als Sportler in Individualsportarten, was auf die Struktur der Sportarten mit einem ausgeprägteren Führungsverhalten in Mannschaftssportarten zurückgeführt wird.

Tabelle 34: Einschätzung des *demokratischen Verhaltens* durch die Sportler

Gesamt				demokratisches Verhalten					
Stichprobe	N = 215			Handball (n = 146)			Gerätturnen (n = 69)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.68	3.66	3.65	3.57	3.56	3.50	3.90	3.87	3.98
(SD)	(.78)	(.77)	(.80)	(.76)	(.77)	(.77)	(.77)	(.74)	(.74)
Zeitvergleich t ₁ -t ₂ -t ₃		F	p	η ²		F	p	η ²	
	Zeit	.16	.84	.00	Handball	.91	.41	.01	
	Interaktion	1.86	.16	.01	Gerätturnen	1.11	.33	.02	
Gruppenvergleich					t ₁	8.54	.00	.04	
					t ₂	8.04	.01	.04	
					t ₃	18.40	.00	.08	

Im Interventionsverlauf ändert sich der Wert zum *demokratischen Verhalten* der Trainer nicht bedeutsam, weder bei den Gerätturnern noch bei den Handballern (vgl. Tabelle 34). Positiv ausgedrückt: Die „Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer“ mit demokratischem Führungsstil bleibt im gesamten Interventionsverlauf auf einem zumindest zufriedenstellend hohem Niveau. Negativ ausgedrückt: Im Zuge der Intervention und der begleitenden Implementationsmaßnahmen (Workshops, Newsletter) konnte das *demokratische Verhalten* – zumindest nach der Bewertung durch die Sportler – nicht gesteigert werden.

Positives Feedback

Diese Subskala des Trainerführungsverhaltens beschreibt die „Ermutigung der Athleten durch Lob und Anerkennung für gute Leistungen“ (Würth et al., 1999, S. 147). Ein Beispielim aus dem Sportlerfragebogen lautet: „Meine Trainerin/mein Trainer lobt Einzelne für ihre Leistung vor den anderen.“ Das entsprechende Item aus dem Trainerfragebogen lautet: „Ich lobe einzelne Sportler für ihre Leistung vor den anderen.“ Diese Skala deckt sich mit den konzeptionellen Vorgaben, dass die Trainer jedem Sportler Aufmerksamkeit und Interesse

entgegenbringen und dass die erbrachten Leistungen lobend verstärkt werden sollen (vgl. Kapitel 4.1.3).

Der Mittelwert in der Sportler-Stichprobe beträgt zum ersten Messzeitpunkt $M = 4.12$ (vgl. Tabelle 35). Damit liegt dieser Wert noch höher als der Wert zum demokratischen Führungsverhalten, um 0.22 Punkte höher als der Feedback-Referenzwert ($M = 3.80$) der Studie von Würth et al. (1999, S. 152) und marginal höher als die Trainerselbsteinschätzung ($M = 4.04$; vgl. Anhang Tabelle A 107). Die Feedback-Kultur ist aus Sicht der Sportler offenbar bereits vor Interventionsbeginn sehr positiv, so dass auch in diesem Punkt die „Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer“ als gegeben betrachtet werden kann. Zu Interventionsbeginn gilt dies hier in gleicher Weise für die Handballer und Gerätturner.

Tabelle 35: Einschätzung des *positiven Feedbacks* durch die Sportler

Gesamt				positives Feedback					
Stichprobe	N = 215			Handball (n = 146)			Gerätturnen (n = 69)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	4.12	4.08	4.03	4.11	4.06	3.97	4.15	4.11	4.16
(SD)	(.58)	(.63)	(.64)	(.58)	(.64)	(.66)	(.59)	(.63)	(.55)
Zeitvergleich t ₁ -t ₂ -t ₃		F	p	η^2		F	p	η^2	
	Zeit	1.28	.28	.01	Handball	5.02	.01	.03	
	Interaktion	2.11	.13	.01	Gerätturnen	.32	.73	.01	
Gruppenver- gleich		t ₁	.15	.70	.00				
		t ₂	.40	.53	.00				
		t ₃	3.96	< .05	.02				

Im Interventionsverlauf sinkt der Wert (aus Sportlersicht) bei den Handballern – statistisch signifikant – ab, bei den Gerätturnern bleibt der Wert über alle drei Messzeitpunkt konstant. Zum dritten Messzeitpunkt unterscheiden sich die Sportarten damit signifikant (vgl. Tabelle 35), so dass diese Subskala – „Trainer als Entwicklungshelfer“ – bei den Gerätturnern positiver ausgeprägt ist. Die Sportartenunterschiede, die in unserer Stichprobe erst zum Ende der Intervention sichtbar werden, sind durchaus konform zu vorliegenden Befunden. Demnach „nehmen Individualsportler ihre Trainer belohnender wahr als Mannschaftssportler“ (Pfeffer et al., 2004, S. 30), da *positives Feedback* von Einzelsportlern konkret auf die individuelle Leistung zurückgeführt werden kann. In Mannschaftssportarten werden dagegen häufig Gruppenleistungen honoriert, das Feedback für die individuelle Leistung verwischt damit. Insgesamt liegen die Werte aber in beiden Sportarten zu jedem Messzeitpunkt noch über dem Referenzniveau von Würth et al. (1999), so dass – auch für die Handballer – die Subskala *positives Feedback* zumindest noch als zufriedenstellend betrachtet werden kann.

Soziale Unterstützung

Die Subskala *soziale Unterstützung* beschreibt die „Sorge um das Wohlbefinden der einzelnen Athleten; Bemühen um Teamgeist und warmherzige Beziehung zwischen den Gruppenmitgliedern“ (Würth et al., 1999, S. 147). Ein Beispielitem aus dem Sportlerfragebogen lautet: „Meine Trainerin/mein Trainer hilft uns bei persönlichen Problemen.“ Das entsprechende Item aus dem Trainerfragebogen lautet: „Ich helfe meinen Sportlern, wenn sie persönliche Probleme haben.“ Dies spiegelt die konzeptionellen Vorgaben zum „Trainer als Entwicklungshelfer“, in der Trainingsgruppe Bedingungen sozialen Wohlbefindens und angstfreien Lernens herzustellen sowie einen vertrauensvollen Umgang zu pflegen, der durch Verlässlichkeit und Offenheit für außersportliche Probleme geprägt ist.

Der Mittelwert zur *sozialen Unterstützung* aus Sportlersicht liegt zum ersten Messzeitpunkt bei $M = 3.56$, ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Sportarten liegt nicht vor (vgl. Tabelle 36). Die *soziale Unterstützung* der Trainer wird geringer eingeschätzt als ihr *demokratisches Führungsverhalten* und ihr *positives Feedback*. Im Vergleich zum Referenzwert (Würth et al., 1999, S. 152) liegt der Wert in unserer Stichprobe dagegen um 0.17 Punkte höher und kann damit in beiden Sportarten zunächst als zufriedenstellend eingestuft werden.

Auffällig ist bei der Subskala *soziale Unterstützung* allerdings, dass die Trainer selbst einschätzung positiver ausfällt ($M = 4.06$; vgl. Anhang Tabelle A 108) als die Sportlereinschätzung. Nach Würth et al. (1999) ist die Diskrepanz in der Wahrnehmung der *sozialen Unterstützung* von höherer Bedeutung als die absolute Höhe des Mittelwertes. „Je ähnlicher Athlet und Trainer das zwischenmenschliche Engagement, das der Trainer an den Tag legt, einschätzen, desto zufriedener sind die Athleten“ (Würth et al., 1999, S. 156). Vor diesem Hintergrund muss die oben gestellte Feststellung relativiert werden. Die „Grundhaltung der Trainer“ in Bezug auf die *soziale Unterstützung* ihrer Sportler ist danach nicht in ausreichendem Maße gegeben.

Tabelle 36: Einschätzung der *sozialen Unterstützung* durch die Sportler

Gesamt				soziale Unterstützung					
Stichprobe	N = 215			Handball (n = 146)			Gerätturnen (n = 69)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.56	3.41	3.44	3.51	3.29	3.28	3.66	3.65	3.79
(SD)	(.85)	(.87)	(.91)	(.85)	(.87)	(.93)	(.85)	(.81)	(.76)
Zeitvergleich t ₁ -t ₂ -t ₃		F	p	η^2			F	p	η^2
	Zeit	2.49	.08	.02	Handball	10.43	.00	.07	
	Interaktion	5.74	.00	.03	Gerätturnen	1.32	.27	.02	
Gruppenvergleich				t ₁	1.47	.23	.01		
				t ₂	7.77	.01	.04		
				t ₃	16.07	.00	.07		

Im Interventionsverlauf nimmt die aus Sportlersicht wahrgenommene *soziale Unterstützung* bei den Handballern signifikant ab und sinkt leicht unter den Referenzwert. Bei den Gerätturnern nimmt sie marginal zu. Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt unterscheiden sich damit die Sportarten in der Sportlerwahrnehmung der *sozialen Unterstützung* signifikant voneinander (vgl. Tabelle 36). Weiterreichende Analysen zeigen, dass sich der Mittelwert zwischen Sportler- und Trainereinschätzung im Gerätturnen zunehmend annähert, im Handball hingegen vergrößert sich die Diskrepanz (vgl. Anhang Tabelle A 108).

Insgesamt ist die methodische Rahmenbedingung „Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer“ bei der *sozialen Unterstützung* nicht in dem Maße gegeben wie beim *demokratischen Verhalten* und *positiven Feedback*. Im gesamten Interventionsverlauf liegt bei den Gerätturnern eine etwas günstigere Ausprägung vor als bei den Handballern.

Gesamtindex Trainerverhalten

Aus den vorangegangenen Skalen *demokratisches Verhalten*, *positives Feedback* und *soziale Unterstützung* wird abschließend ein Gesamtindex *Trainerführungsverhalten* gebildet (vgl. Kapitel 5.2.3.1). Dieser Gesamtindex soll einen Eindruck darüber geben, inwieweit die Trainer aus Sicht ihrer Sportler bedeutsame Merkmale der „Grundhaltung als sportliche Entwicklungshelfer“ einnehmen (Abbildung 13).

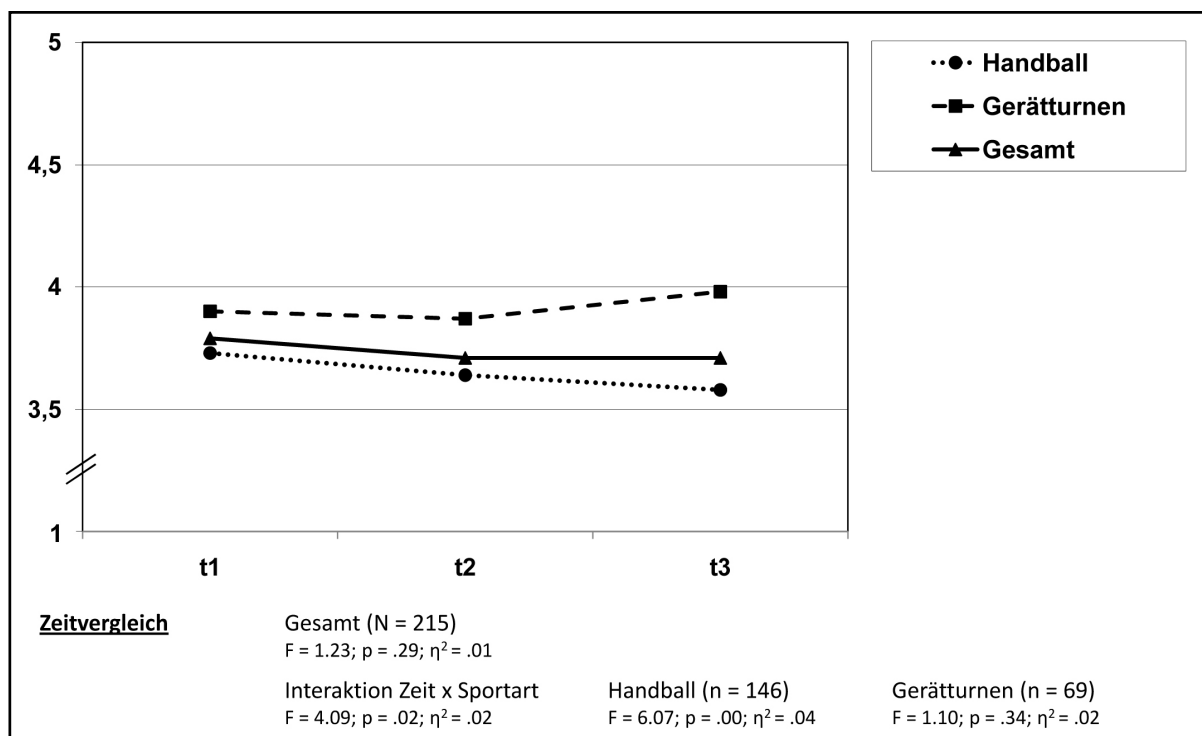


Abbildung 13: Methodische Rahmenbedingungen: Grundhaltung – Trainerführungsverhalten aus Sicht der Sportler

Zu Interventionsbeginn liegt der Mittelwert zum Gesamtindex *Trainerführungsverhalten* bei $M = 3.79$. Dieser Gesamtindex zeigt analog zu den Einzelbereichen, dass eine „Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer“ in den erfassten Merkmalen bereits unmittelbar

vor Interventionsbeginn in beträchtlichem Maße gegeben ist. Das gilt insbesondere für die Trainer im Gerätturnen, die aus Sicht der Sportler mit einem Mittelwert von $M = 3.90$ tendenziell signifikant ($F = 3.26$; $p = .07$; $\eta^2 = .02$) höher liegen als die Trainer im Handball ($M = 3.73$).

Im Interventionsverlauf nimmt das von den Sportlern wahrgenommene hohe Niveau des *Trainerführungsverhaltens* bei den Handballtrainern signifikant ab (Abbildung 13), kann aber im Vergleich zu den Referenzwerten noch als gut bewertet werden. Bei den Gerätturnern bleibt der Gesamtwert nahezu konstant. Zum zweiten ($F = 6.01$; $p = .01$; $\eta^2 = .03$) und dritten Messzeitpunkt ($F = 16.34$; $p = .00$; $\eta^2 = .07$) unterscheiden sich die Sportarten signifikant voneinander (vgl. Anhang Tabelle A 105).

Zusammenfassung: Die methodische Rahmenbedingung „Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer“ mit den erfassten Subskalen *demokratisches Verhalten*, *positives Feedback* und *soziale Unterstützung* ist zu Interventionsbeginn in beiden Sportarten in beträchtlichem Maße gegeben. Insbesondere das *positive Feedback* ist sehr hoch ausgeprägt. Im Interventionsverlauf können diese Bereiche des Trainerverhaltens nicht weiter gesteigert werden. Bei den Handballern sinken die Dimensionen *positives Feedback* und *soziale Unterstützung* sogar etwas ab, bleiben aber durchgängig auf einem zumindest zufriedenstellenden Niveau. Bei den Gerätturnern ist die methodische Rahmenbedingung „Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer“ im Interventionsverlauf insgesamt auf höherem Niveau gegeben.

6.1.2 Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen

„Soziales Wohlbefinden“ und ein „angstfreies Lernklima“ in der Trainingsgruppe werden als wichtige Rahmenbedingung für die psychosoziale Entwicklung betrachtet. „Soziales Wohlbefinden“ ist gekennzeichnet durch die Akzeptanz und Zugehörigkeit zur Lerngruppe, ein „angstfreies Lernklima“ durch eine Atmosphäre, in der sich der Einzelne mit seinen Stärken und Schwächen und ohne Angst vor Fehlern und Blamage in Gruppen- und Trainingsprozesse einbringen kann (vgl. Kapitel 4.1.3).

Der Fragebogen zur Gruppenkohäsion im Sport (KFS; Schmidt, 2002) erfasst einige dieser Merkmale. Die hier eingesetzte Skala *Beziehungszusammenhalt-Individuum* (I-BZ) mit einer sechsstufigen Antwortskala ([1] *trifft gar nicht zu* bis [6] *trifft sehr zu*) umfasst sieben Items, z. B. „Ich mag die Atmosphäre in meiner Trainings- und Wettkampfgruppe“, „Ich fühle mich in meine Trainings- und Wettkampfalltag eingebunden“ oder „Ich treffe mich auch nach dem Training mit Leuten aus meiner Trainings- und Wettkampfgruppe“. Mit dieser Skala wird neben dem für unsere Fragestellung relevanten Gruppenklima (Eingebundenheit, Atmosphäre) auch der Beziehungszusammenhalt außerhalb des Sports erfasst. Die Stichprobe der

folgenden Analyse umfasst N = 221 Sportler (Handball n = 151; Gerätturnen n = 70; vgl. Kapitel 5.4.3).

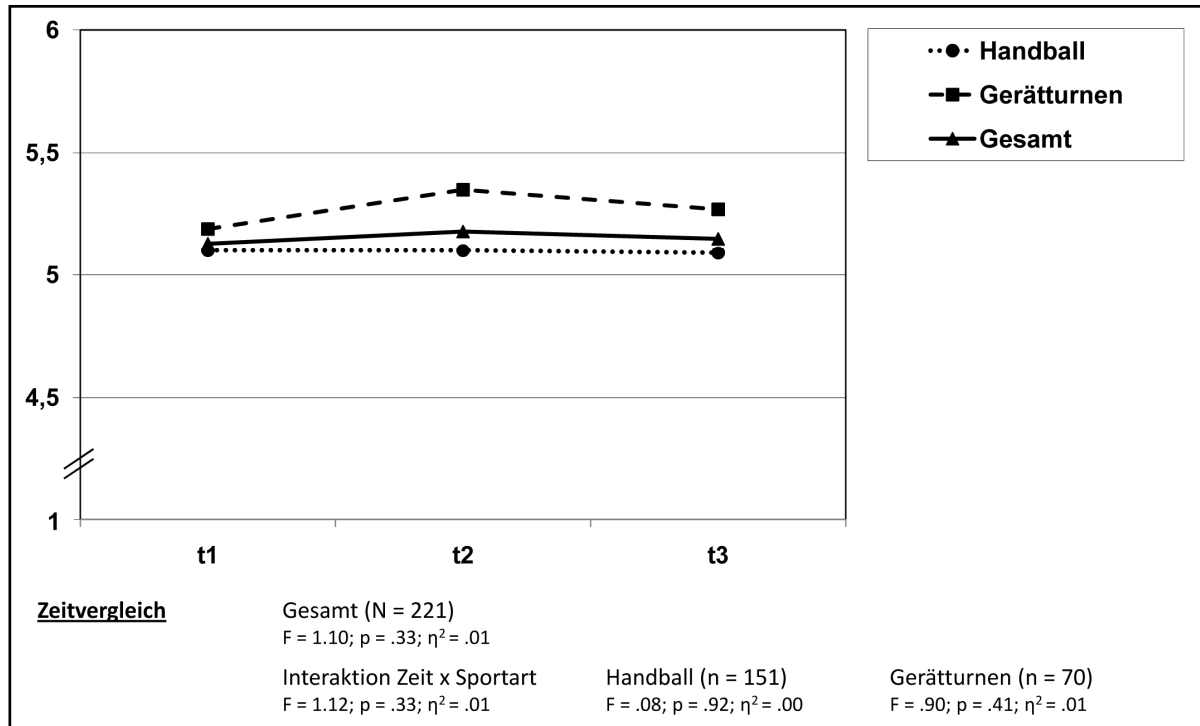


Abbildung 14: Methodische Rahmenbedingungen: Trainingsgruppe – soziale Zugehörigkeit aus Sicht der Sportler

Der Mittelwert der Gesamtskala *soziale Zugehörigkeit* beträgt zum ersten Messzeitpunkt $M = 5.13$. Zwischen den Sportarten liegt kein bedeutsamer Unterschied vor (Handball $M = 5.10$; Gerätturnen $M = 5.19$; $F = .65$; $p = .42$; $\eta^2 = .00$; vgl. Anhang Tabelle A 104). Diese Werte der vorliegenden Interventionsgruppe sind etwas höher als in ähnlich angelegten Studien mit jugendlichen Sportlern, die Referenzwerte zwischen $M = 4.78$ im Gerätturnen (Sygusch, Graumann-Klar, Langenfeld & Höfler, 2005) und $M = 5.04$ im Fußball (Saier, 2005) liefern. Die *soziale Zugehörigkeit* zur eigenen Trainingsgruppe wird danach von den Sportlern – bei einer Antwortskala von 1 bis 6 – als relativ hoch eingeschätzt. Die „Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen“ ist damit – soweit sie mit der eingesetzten Skala erfasst wird – bereits zu Interventionsbeginn in hohem Maße gegeben.

Im Interventionsverlauf bleibt dieser Wert in der Gesamtgruppe auf hohem Niveau weitgehend konstant. Bei den Gerätturnern zeichnen sich leichte – aber nicht signifikante – Veränderungen ab. Zum zweiten ($F = 3.30$; $p = .07$; $\eta^2 = .02$) und dritten Messzeitpunkt ($F = 3.13$; $p = .08$; $\eta^2 = .01$) liegen damit beim Sportartenvergleich tendenziell signifikante Vorteile auf Seiten der Gerätturner vor, die zu t_2 mit $M = 5.35$ das höchste Niveau erreichen (vgl. Anhang Tabelle A 104).

Zusammenfassend nehmen die Sportler über den gesamten Interventionsverlauf eine sehr gute Zugehörigkeit zu ihrer Trainingsgruppe wahr. Die Atmosphäre, die Eingebunden-

heit sowie die sozialen Kontakte innerhalb der Gruppe bieten damit als methodische Rahmenbedingungen gute Voraussetzungen für die psychosoziale Entwicklung im Interventionszeitraum. Allerdings konnten die hier erfassten Merkmale im Zuge der Intervention und der begleitenden Implementationsmaßnahmen (Workshops, Newsletter) nicht weiter gesteigert werden, was bei den hohen Ausgangswerten auch als Deckeneffekt gedeutet werden kann.

6.1.3 Zwischenfazit: Methodische Rahmenbedingungen

Im vorliegenden Kapitel geht es um die Analyse der methodischen Rahmenbedingungen für die psychosoziale Entwicklung der jugendlichen Sportler. Die entsprechenden Fragen lauteten: „Liegt die methodische Rahmenbedingung ‚Trainer als Entwicklungshelfer‘ vor? Liegen die methodischen Rahmenbedingungen ‚soziales Wohlbefinden‘ und ‚angstfreies Lernklima‘ in der Trainings- und Wettkampfgruppe vor? Verändern sich diese methodischen Rahmenbedingungen im Interventionszeitraum?“ Die vorgestellten Befunde belegen insgesamt, dass die methodischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung psychosozialer Ressourcen im Interventionszeitraum auf gutem bis zufriedenstellendem Niveau gegeben sind.

- Die „Grundhaltung der Trainer als sportliche Entwicklungshelfer“ ist insbesondere im *positiven Feedback* sehr positiv ausgeprägt, in den Subskalen *demokratisches Verhalten* und *soziale Unterstützung* zumindest zufriedenstellend.
- Die im Hinblick auf die methodische Bedingung „lernförderlicher Rahmen“ erfasste Zugehörigkeit zur Trainingsgruppe ist auf sehr hohem Niveau ausgeprägt.

Insgesamt zeigt sich im Interventionsverlauf jedoch keine weitere Zunahme in allen erfassten Dimensionen der methodischen Rahmenbedingungen. Das kann im Bereich der *sozialen Zugehörigkeit* zur Trainingsgruppe bei den hohen Ausgangswerten als Deckeneffekt gedeutet werden, der ausbleibende Steigerungen erklären würde. Auch bei den einzelnen Subskalen des Trainerführungsverhaltens sind die Ausgangswerte bereits recht hoch, so dass auch hier die Interpretation als Deckeneffekt vorstellbar ist.

Bedenklich erscheint jedoch der leichte Rückgang des *positiven Feedbacks* und der *sozialen Unterstützung* bei den Handballtrainern. Hier kann – als interventionsimmanente Begründung – nicht ausgeschlossen werden, dass die Implementationsmaßnahmen (Handreichung, Workshops, Newsletter) die Handballtrainer in ihrer „Grundhaltung als sportliche Entwicklungshelfer“ nicht in dem erwarteten Maße erreicht haben. Als interventionsunabhängige Begründung kann hier der Saisonverlauf angeführt werden. Dieser befindet sich bei den Handballern insbesondere zum dritten Messzeitpunkt auf dem Saisonhöhepunkt mit bedeutenden Saisonentscheidungen (Abstieg, Aufstieg, Erreichen des Saisonziels etc.). Nicht auszuschließen ist, dass damit Automatismen in der Trainer-Sportler- bzw. Sportler-Sportler-

Interaktion ausgelöst werden, die den angestrebten Rahmenbedingungen „Trainer als Entwicklungshelfer“ und „Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen“ entgegenstehen.

Festgehalten werden kann, dass die methodischen Rahmenbedingungen damit bei den Gerätturnern auf höherem Niveau vorliegen als bei den Handballern.

6.2 Umsetzung der methodischen Maßnahmen: Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren

Im vorangegangenen Teilkapitel wurden die methodischen Rahmenbedingungen „Trainer“ und „Trainingsgruppe“ im Interventionsverlauf beschrieben. Im Folgenden geht es um die Umsetzung der methodischen Maßnahmen. Die allgemeine Frage lautet: „Wurden die methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren im Interventionszeitraum (t_1 - t_2) häufig und richtig (Grad der Umsetzung) umgesetzt?“

Dabei werden in den einzelnen Teilkapiteln zum Aufgreifen (Kapitel 6.2.1), Inszenieren (Kapitel 6.2.2) und Thematisieren (Kapitel 6.2.3) zunächst die „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ sowie der daraus folgende „Grad der Umsetzung“ im Interventionsverlauf dargestellt. Weiterhin werden die Sportarten Handball und Gerätturnen hinsichtlich des Umsetzungsgrades verglichen. Anschließend geht es um den Gesamtwert „Grad der Umsetzung“ (Kapitel 6.2.4) sowie um Determinanten (u. a. Geschlecht, Beruf, Trainererfahrung) der Umsetzung der methodischen Maßnahmen (Kapitel 6.2.5).

Die Erfassung der „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der angewandten methodischen Maßnahmen erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews. Dazu einige Beispiele aus dem Interviewleitfaden:

Interviewleitfrage: „Es gibt in Training (und Wettkampf) Erfahrungen und Gelegenheiten, die zur psychosozialen Entwicklung beitragen können! Wie hast du diese Situationen gestaltet und welche Erfahrungen hast du damit gemacht?“

Interviewleitfrage: „Beschreibe einige Aktionsformen – wie sind die Sportler damit umgegangen?“

Interviewleitfrage: „Es gibt die methodischen Prinzipien ‚Motorische Leistungen rückmelden‘ und ‚Psychosoziale Erfahrungen reflektieren‘. Wie hast du diese Situationen gestaltet und welche Erfahrungen hast du damit gemacht?“ (vgl. Anhang 4)

Erfassung, Codierung und Quantifizierung der vorliegenden Aussagen wurden ausführlich in den Kapiteln 5.2.2 und 5.2.3 dargelegt.

Die Stichprobe der zu Grunde liegenden Analyse umfasst $N = 26$ Trainer (vgl. Kapitel 5.4.2). Dabei wurden nur die Trainer berücksichtigt, für die zu beiden Messzeitpunkten im Interventionszeitraum (t_1 , t_2) ein kompletter Datensatz vorliegt, so dass ein Zeitvergleich t_1 - t_2 möglich ist. Im Handball sind es $n = 12$ Trainer (davon 6 Trainerinnen), im Gerätturnen sind es $n = 14$ (davon 11 Trainerinnen).

6.2.1 Häufigkeit und Richtigkeit der Maßnahmen zum Aufgreifen

Tabelle 37 zeigt die Bewertungen zur *Häufigkeit und Richtigkeit der methodischen Maßnahmen* zum ‚Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen (z. B. Rituale, Konflikte)‘, ‚Gelegenheiten des Trainierens (z. B. Vormachenlassen)‘ und ‚Gelegenheiten der Mitverantwortung (z. B. Beteiligung an Entscheidungen)‘ (vgl. Kapitel 4.1.3).

Tabelle 37: „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum *Aufgreifen* (t₁-t₂; N = 26)

Aufgreifen	t ₁				t ₂			
	Häufigkeit ^a	Richtigkeit ^a			Häufigkeit ^a	Richtigkeit ^a		
		häufig / gelegentlich	richtig	z.T. richtig		nicht richtig	häufig / gelegentlich	richtig
aktuelle Erfahrungen	23 (88 %)	10 (38 %)	9 (35 %)	4 (15 %)	26 (100 %)	11 (42 %)	10 (38 %)	5 (19 %)
Gelegenheiten des Trainierens	18 ^b (75 %)	5 (21 %)	8 (33 %)	5 (21 %)	24 (92 %)	10 (38 %)	14 (54 %)	--
Gelegenheiten der Mitverantwortung	19 (73 %)	10 (38 %)	8 (31 %)	1 (4 %)	26 (100 %)	13 (50 %)	10 (38 %)	3 (12 %)
Aufgreifen gesamt	21 (81 %)	13 (50 %)	6 (23 %)	2 (8 %)	26 (100 %)	15 (58 / %)	9 (34 %)	2 (8 %)

^a Die Prozentangaben (%) zur Häufigkeit und Richtigkeit beziehen sich auf die (jeweils vorliegende) Gesamtstichprobe.

^b Zwei fehlende Angaben (N = 24).

Im Laufe der ersten Interventionsphase (t₁) setzen 21 der 26 befragten Trainer (81 %) methodische Maßnahmen aus den drei Ebenen des „Aufgreifens“ (aktuelle Erfahrungen, Gelegenheiten des Trainierens, Gelegenheiten der Mitverantwortung) häufig oder gelegentlich um. 19 Trainer (73 %) tun dies (zumindest z. T.) richtig im Sinne der konzeptionellen Vorgaben. ‚Aktuelle Erfahrungen‘ werden von 23 Trainern (88 %) häufig, von 19 Trainern (73 %) (teilweise) richtig aufgegriffen. ‚Gelegenheiten des Trainierens‘ werden dagegen nur von 18 Trainern (75 %) häufig und von 13 Trainern (54 %) (z. T.) richtig aufgegriffen.

Zur zweiten Interventionsphase (t₂) nehmen „Häufigkeit“ (p = .03) und „Richtigkeit“ (p > .05; p < .05 bei einseitiger Testung; vgl. Kapitel 3.3.3) der angewandten Maßnahmen signifikant zu. Alle Trainer (100 %) greifen solche häufig oder gelegentlich auf, 24 Trainer (92 %) tun dies (z. T.) richtig. Während ‚aktuelle Erfahrungen‘ von 21 Trainern (81 %) und ‚Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ von 23 Trainern (88 %) (teilweise) richtig umgesetzt werden, sind es zu t₂ die ‚Gelegenheiten des Trainierens‘, die von allen Trainern im Sinne des Konzepts aufgegriffen werden.

Offenbar haben die Trainer im Interventionsverlauf Breite (Häufigkeit) und Tiefe (Richtigkeit) der konzeptionellen Vorgaben zum „Aufgreifen“ verstärkt verinnerlicht. In der zunehmenden „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der ‚Gelegenheiten des Trainierens‘ bildet sich auch die empfohlene Trainingsgroßplanung (vgl. Kapitel 2.3) ab, in der für die zweite Interventionsphase ein Schwerpunkt auf dieser Ebene (Erfolgserfahrungen über Nahziele) lag.

Grad der Umsetzung differenziert nach Sportarten

Die oben beschriebenen Angaben zur „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ wurden zum Gesamtindex *Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen* zusammengeführt. Danach wurde die Umsetzung als „konzepttreu“ eingestuft, wenn die Maßnahmen sowohl häufig als auch richtig umgesetzt wurden. Eine Einstufung als „konzeptfern“ erfolgte, wenn die Maßnahmen entweder selten oder nicht richtig umgesetzt wurden (vgl. Kapitel 5.2.3.2 sowie Auswertungstabelle im Anhang Tabelle A 93).

Abbildung 15 zeigt eine signifikante Zunahme beim *Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen*. In der ersten Interventionsphase wird die Umsetzung von insgesamt 17 Trainern (64 %) als konzepttreu oder konzeptnah eingestuft, in der zweiten Phase von 23 Trainern (89 %).

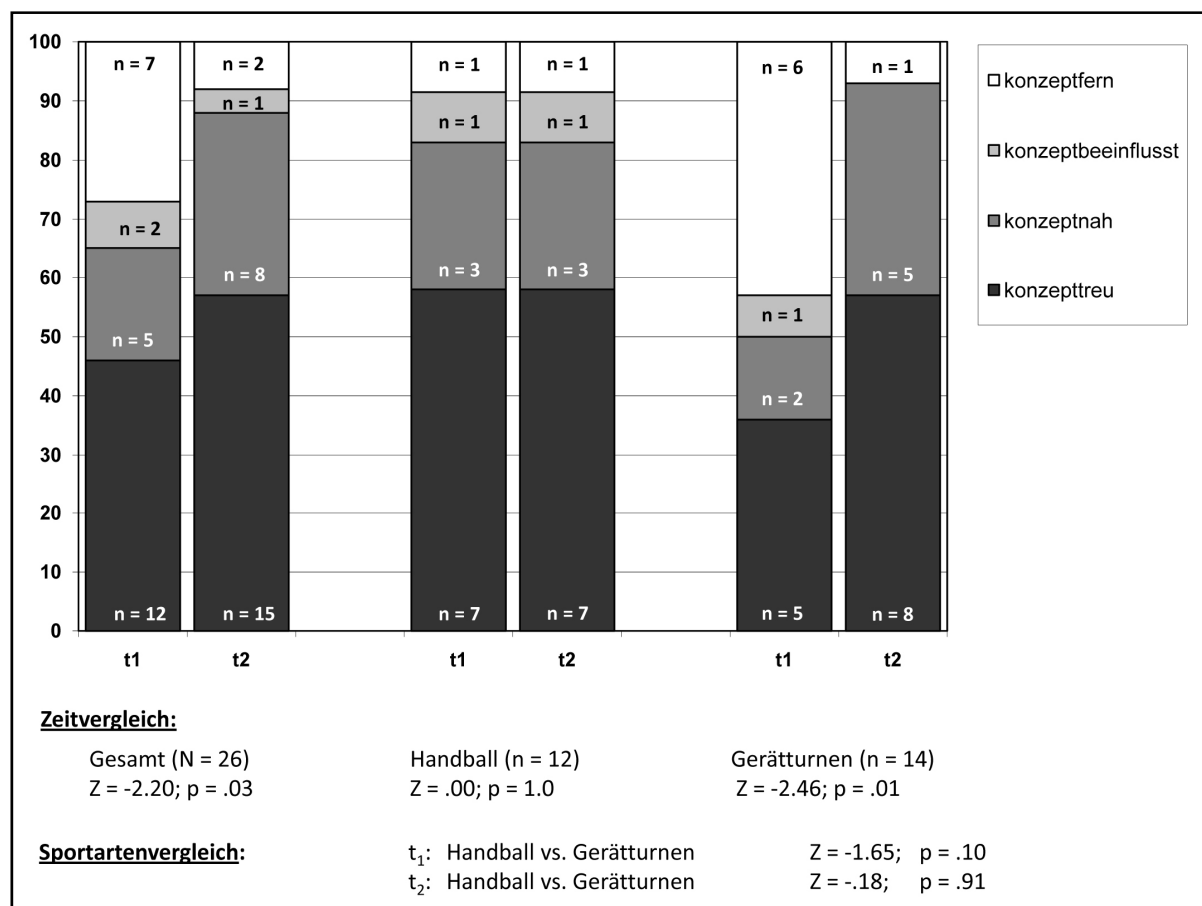


Abbildung 15: „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen zum *Aufgreifen* (N = 26)

Auffällig ist die (tendenziell signifikant) unterschiedliche Ausprägung in den Sportarten in der ersten Interventionsphase. Zehn der zwölf (83 %) Handballtrainer setzen die methodischen Maßnahmen konzepttreu oder -nah um, dagegen sind es im Gerätturnen *nur* sieben von 14 Trainern (50 %). In der zweiten Interventionsphase halten die Handballer das hohe Niveau. Im Gerätturnen nimmt der Anteil der konzepttreu oder -nah Trainierenden auf

13 Trainer (93 %) signifikant zu, so dass ein Unterschied zwischen den Sportarten in dieser Phase nicht mehr vorliegt.

6.2.2 Häufigkeit und Richtigkeit der Maßnahmen zum Inszenieren

Tabelle 38 zeigt die Bewertungen zur *Häufigkeit und Richtigkeit der methodischen Maßnahmen zum Inszenieren* von Lernsituationen auf den Gestaltungsebenen ‚Sportart S, Sportart M, Sportart L und Sportart XL‘ (vgl. Kapitel 4.1.3).

Tabelle 38: „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum *Inszenieren* (t_1 - t_2 ; N = 26)

Inszenieren	t_1				t_2			
	Häufigkeit ^a häufig / gelegentlich	Richtigkeit ^a			Häufigkeit ^a häufig / gelegentlich	Richtigkeit ^a		
		richtig	z. T. richtig	nicht richtig		richtig	z. T. richtig	nicht richtig
Sportart S	24 (92 %)	13 (50 %)	9 (35 %)	2 (8 %)	2 (8 %)	1 ^b (4 %)	--	--
Sportart M	20 (77 %)	7 ^c (29 %)	8 ^c (33 %)	3 ^c (13 %)	7 (27 %)	4 ^b (16 %)	2 ^b (8 %)	--
Sportart L	10 (38 %)	7 (27 %)	2 (8 %)	1 (4 %)	26 (100 %)	16 (62 %)	10 (38 %)	--
Sportart XL	6 (23 %)	3 (12 %)	2 (8 %)	1 (4 %)	20 (77 %)	12 ^b (48 %)	7 ^b (28 %)	--
Inszenieren gesamt	24 (92 %)	15 (58 %)	5 (19 %)	4 (15 %)	24 (92 %)	17 (65 %)	7 (27 %)	--

^a Die Prozentangaben (%) zur Häufigkeit und Richtigkeit beziehen sich auf die (jeweils vorliegende) Gesamtstichprobe.

^b Ein fehlender Wert (N = 25); ^c zwei fehlende Werte (N = 24).

Im Laufe der ersten Interventionsphase (t_1) inszenieren 24 Trainer (92 %) häufig oder gelegentlich Aktionsformen von mindestens zwei Gestaltungsebenen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Ebenen ‚Sportart S‘ (24 Trainer; 92 %) und ‚Sportart M‘ (20 Trainer; 77 %). Insgesamt inszenieren 20 Trainer (77 %) Aktionsformen (z. T.) richtig, vier Trainer (15 %) inszenieren nicht im Sinne der konzeptionellen Vorgaben.

In der zweiten Interventionsphase (t_2) zeigt sich keine Zunahme der „Häufigkeit“, wohl aber eine deutliche Verschiebung der Schwerpunkte zu Aktionsformen der Ebenen ‚Sportart L‘ (26 Trainer; 100 %) und ‚Sportart XL‘ (20 Trainer; 77 %). Diese Verlagerung der „Häufigkeit“ von Aktionsformen von den Ebenen ‚Sportart S und M‘ (t_1) zu den Ebenen ‚Sportart L und XL‘ (t_2) verläuft auch hier – ähnlich wie beim „Aufgreifen“ – konform zur empfohlenen Trainingsgrobplanung (vgl. Kapitel 4.3). Bei der „Richtigkeit“ zeigt sich eine tendenzielle Steigerung ($p = .09$) gegenüber t_1 . Alle 24 Trainer (92 %), die in der zweiten Interventionsphase Aktionsformen inszenieren, tun dies im Sinne der konzeptionellen Vorgaben.

Über beide Interventionsphasen wurden Aktionsformen der Gestaltungsebene ‚Sportart L‘ am häufigsten umgesetzt. Auch hier – vergleichbar mit den methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen“ – drückt sich die empfohlene Trainingsplanung aus, da diese Gestaltungsebene

in den Implementationsmaßnahmen (Handreichung, Workshops, Newsletter) als zentrale Gestaltungsebene zum „Inszenieren“ von Lernsituationen (vgl. Kapitel 4.3) herausgestellt wurde.

Grad der Umsetzung differenziert nach Sportarten

Abbildung 16 deutet an, dass der Index „Grad der Umsetzung“ auch beim „Inszenieren“ von Aktionsformen der Gestaltungsebenen ‚Sportart S bis Sportart XL‘ von der ersten (t_1) zur zweiten Interventionsphase (t_2) leicht zunimmt. Während in der ersten Phase die Umsetzung von insgesamt 20 Trainern (77 %) als konzepttreu bzw. konzeptnah eingestuft wird, sind es in der zweiten Phase 24 Trainer (92 %). Diese Zunahme ist jedoch nicht signifikant.

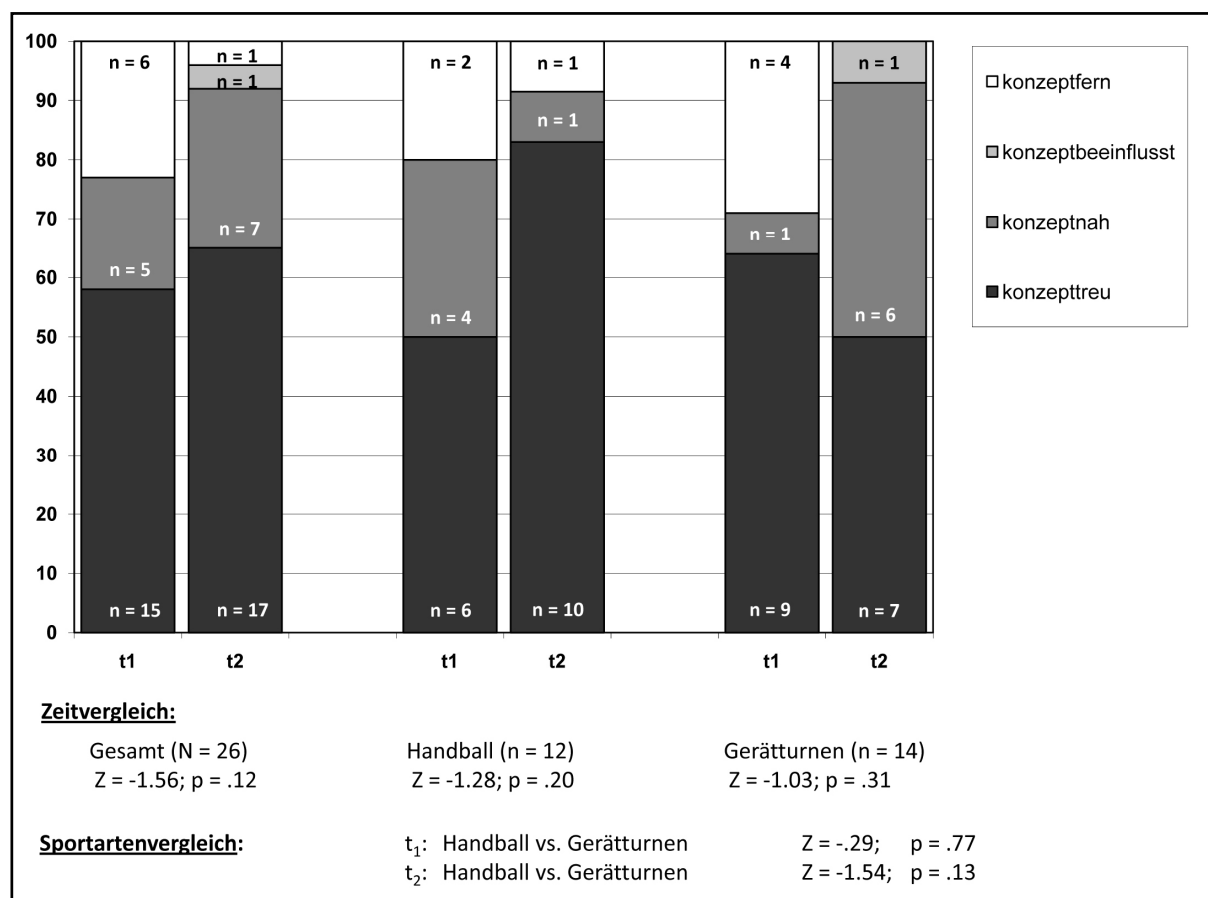


Abbildung 16: „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen zum *Inszenieren* (N = 26)

Zwischen den Sportarten liegt in der ersten Interventionsphase kein Unterschied im „Grad der Umsetzung“ vor. Auffällig ist die unterschiedliche Veränderung zur zweiten Interventionsphase. Bei den Handballern nimmt der Anteil der konzepttreu agierenden Trainer von 50 % (6 von 12) auf 83 % (10 von 12) zu. Bei den Gerätturnern zeigt sich eine leicht positive Verschiebung von den Polen konzepttreu (64 %; 9 von 14) und konzeptfern (29 %; 4 von 14) hin zu einem insgesamt höheren Anteil konzeptnaher (43 %; 6 von 14) bzw. konzepttreuer Umsetzung (50 %; 7 von 14).

Diese deskriptiv angedeutete Zunahme des *Umsetzungsgrades der methodischen Maßnahmen zum Inszenieren* ist jedoch nicht signifikant (Abbildung 16). Auch der sich andeutende Unterschied zwischen den Sportarten in der zweiten Interventionsphase ist nicht signifikant.

6.2.3 Häufigkeit und Richtigkeit der Maßnahmen zum Thematisieren

Tabelle 39 zeigt die Bewertungen zur *Häufigkeit und Richtigkeit der methodischen Maßnahmen zum Thematisieren* mit den Prinzipien ‚Motorische Leistungen rückmelden‘ und ‚Psychosoziale Erfahrungen reflektieren‘.

Tabelle 39 : „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum *Thematisieren* (t_1 - t_2 ; N = 26)

Thematisieren	t_1				t_2			
	Häufigkeit ^a häufig / gelegentlich	Richtigkeit ^a			Häufigkeit ^a häufig / gelegentlich	Richtigkeit ^a		
		richtig	z. T. richtig	nicht richtig		richtig	z. T. richtig	nicht richtig
Rückmelden	23 ^b (96 %)	11 ^c (48 %)	10 ^c (44 %)	1 ^{b,c} (4 %)	24 ^b (100 %)	14 ^c (61 %)	8 ^c (35 %)	1 ^c (4 %)
Reflektieren	22 (85 %)	9 (35 %)	11 (42 %)	2 (8 %)	21 ^b (87 %)	7 ^b (29 %)	12 ^b (50 %)	2 ^b (8 %)
Thematisieren gesamt	22 (85 %)	13 (50 %)	7 (27 %)	2 (8 %)	23 (89 %)	14 (54 %)	8 (31 %)	1 (4 %)

^a Die Prozentangaben (%) zur Häufigkeit und Richtigkeit beziehen sich auf die (jeweils vorliegende) Gesamtstichprobe.

^b Zwei fehlende Werte (N = 24); ^c drei fehlende Werte (N = 23).

Aus Tabelle 39 geht hervor, dass die methodischen Maßnahmen zum „Thematisieren“ insgesamt häufig umgesetzt wurden. Bereits im Laufe der ersten Interventionsphase (t_1) thematisieren 22 Trainer (85 %) motorische Leistungen und psychosoziale Erfahrungen häufig oder gelegentlich. 20 Trainer (77 %) tun dies (z. T.) richtig – im Sinne der konzeptionellen Vorgaben. Die methodischen Prinzipien zum ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ werden dabei insgesamt etwas häufiger und richtiger angewandt als Prinzipien zum ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘.

Zur zweiten Interventionsphase (t_2) zeigt sich beim Gesamtwert „Thematisieren“ keine bedeutsame Zunahme von „Häufigkeit“ ($p = .66$) und „Richtigkeit“ ($p = .32$). Deskriptiv erkennbar wird eine leicht positive Entwicklung bei der „Richtigkeit“ des Rückmeldens. Die „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Prinzipien zum ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ bleibt auf etwas geringerem Niveau konstant.

Die in den Bereichen „Aufgreifen und Inszenieren“ leichte Steigerung der „Richtigkeit“ der Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben im Laufe der Intervention zeigt sich damit im Bereich des „Thematisierens“ nur ansatzweise.

Grad der Umsetzung differenziert nach Sportarten

Abbildung 17 zeigt, dass der *Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Thematisieren* im Verlauf der Intervention fast konstant bleibt. In der ersten Interventionsphase (t_1) wird die Umsetzung von insgesamt 20 Trainern (77 %) als konzepttreu oder konzeptnah eingestuft, in der zweiten Interventionsphase (t_2) sind es 22 Trainer (85 %). Diese deskriptiv marginale Zunahme ist nicht signifikant.

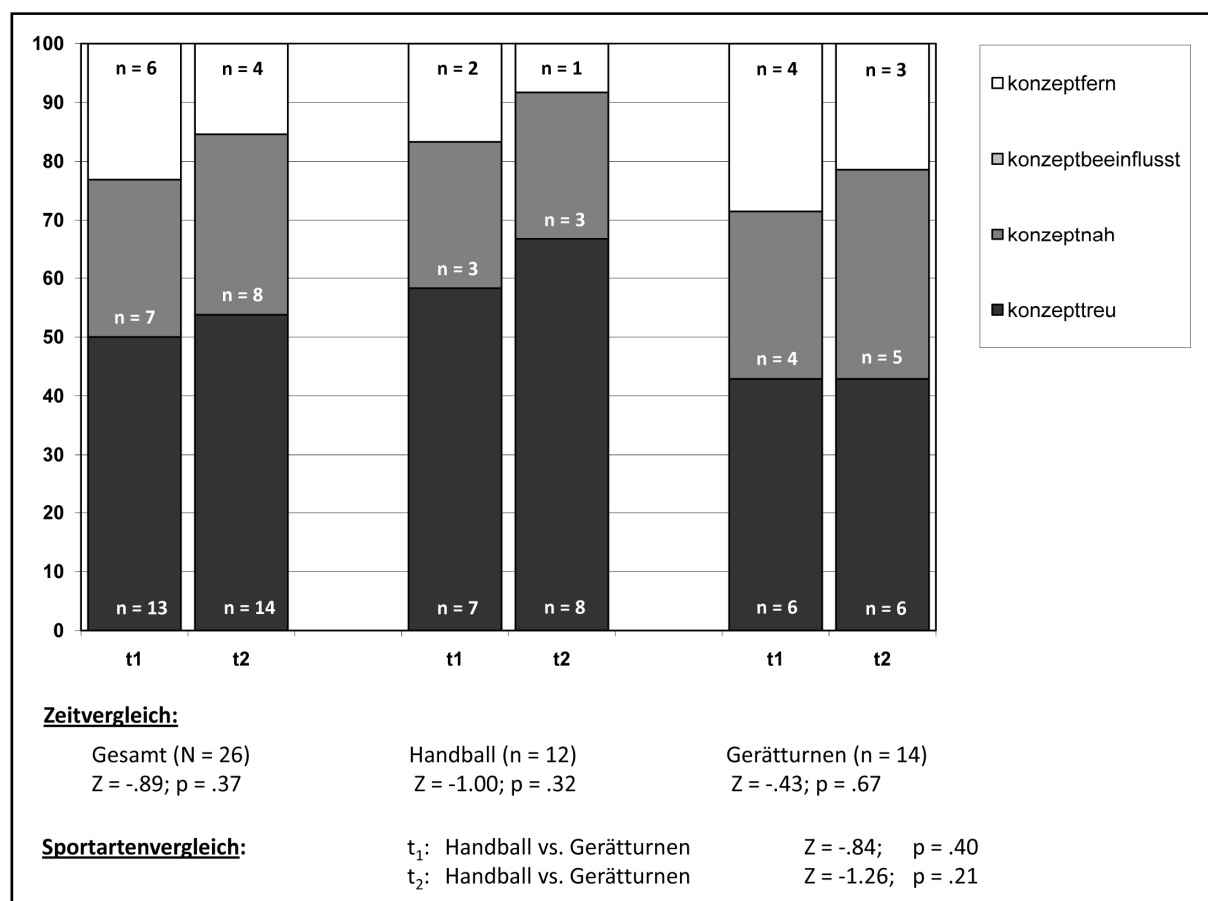


Abbildung 17: „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen zum *Thematisieren* (N = 26)

Im Sportartenvergleich zeigen sich hier keine bedeutsamen Unterschiede. Deskriptiv zeigt sich zwar zu beiden Interventionsphasen ein etwas höherer Umsetzungsgrad bei den Handballern, der aber weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt signifikant ist.

6.2.4 Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren

Aus den vorangegangenen Werten zum „Grad der Umsetzung“ der einzelnen Bereiche „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ wird abschließend ein *Gesamtgrad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen* gebildet. Dazu wurden die Einzelwerte aufsummiert.

Dieser Gesamtwert soll einen Eindruck darüber geben, ob die Trainer die methodischen Maßnahmen der Bereiche „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ überwiegend bzw.

durchgängig konzepttreu, konzeptnah, konzeptbeeinflusst oder konzeptfern umgesetzt haben. Als „insgesamt konzepttreu“ wurde eingestuft, wer mindestens in zwei Bereichen als konzepttreu und im dritten Bereich mindestens als konzeptnah eingestuft wurde. Als „insgesamt konzeptfern“ wurde eingestuft, wer mindestens in zwei Bereichen als konzeptfern und im dritten Bereich höchstens als konzeptbeeinflusst eingestuft wurde (vgl. Kapitel 5.2.3.2 sowie Anhang Tabelle A 94).

Abbildung 18 zeigt, dass – analog zu den Einzelbereichen „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ – der *Gesamtgrad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen* bereits in der ersten Interventionsphase (t_1) relativ hoch ist. Etwa sechs Wochen nach Interventionsbeginn (t_1) wird die Umsetzung der methodischen Maßnahmen bereits bei 19 Trainern (73 %) als konzepttreu oder konzeptnah eingestuft.

Zur zweiten Interventionsphase (t_2) nimmt der „Gesamtgrad der Umsetzung“ nochmals leicht – signifikant – zu. Zwar wird die Umsetzung zu diesem Zeitpunkt unwesentlich häufiger (21 Trainer; 81 %) als konzepttreu bzw. -nah eingestuft. Auffällig ist jedoch, dass sich der Anteil konzeptferner Umsetzung – hier deutlicher als in den Einzelbereichen „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ – von immerhin fünf Trainern (19 %) in der ersten Interventionsphase auf null reduziert. Es gibt somit keinen Trainer mehr, der in allen Bereichen konzeptfern trainiert hat.

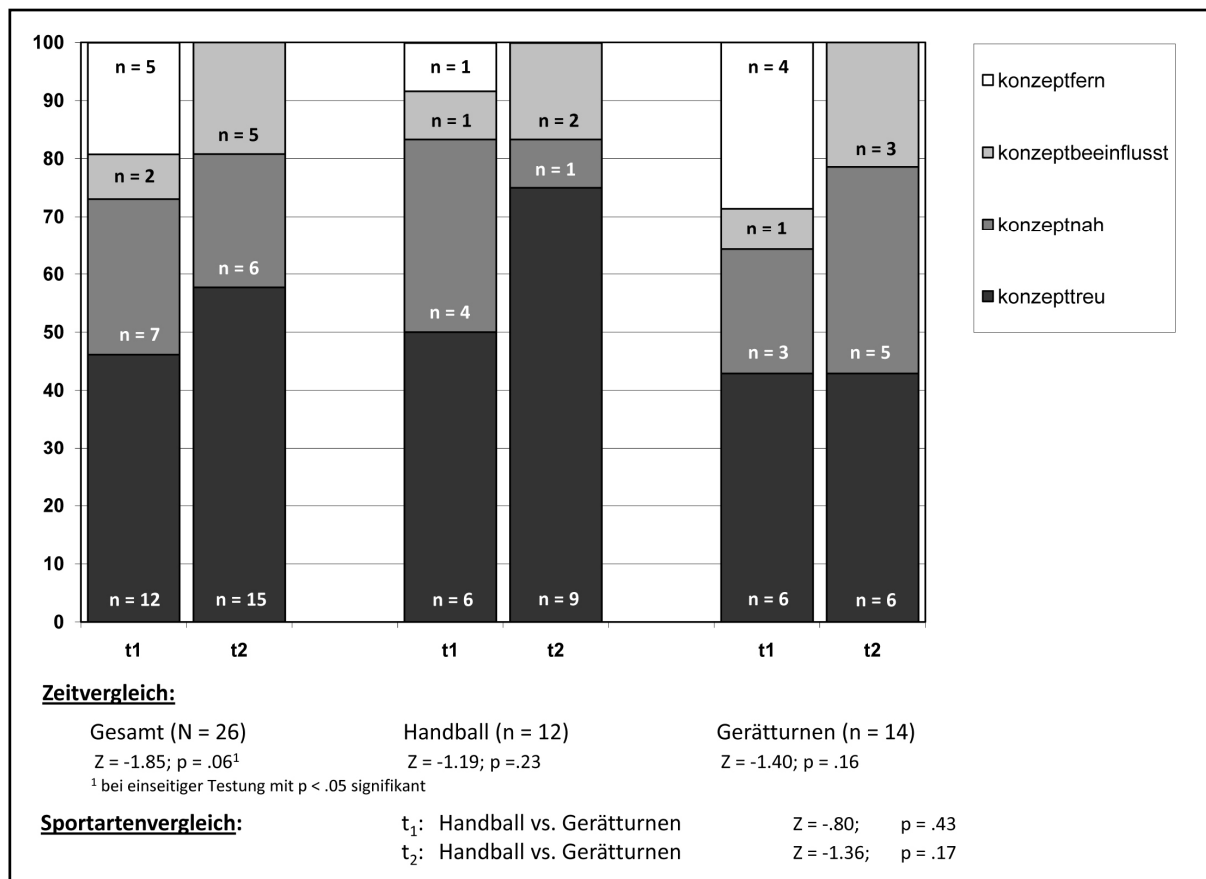


Abbildung 18: „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen – Gesamtwert (N = 26)

Eine vertiefende Einzelfallanalyse zeigt, dass in der zweiten Interventionsphase (t_2) lediglich ein Trainer in zwei Bereichen (Aufgreifen und Thematisieren) konzeptfern trainiert hat, aufgrund konzepttreuen „Inszenierens“ im Gesamtwert aber noch als konzeptbeeinflusst eingestuft wird. Insgesamt nur fünf weitere Trainer setzen in der zweiten Interventionsphase einen der Bereiche „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ konzeptfern um, liegen in anderen Bereichen jedoch enger an den konzeptionellen Vorgaben.

Dagegen sind unter den 15 konzepttreuen Trainern der zweiten Interventionsphase insgesamt zehn Trainer, die *alle* Bereiche konzepttreu umsetzen sowie fünf Trainer, die zwei Bereiche konzepttreu und einen Bereich konzeptnah umsetzen.

Im Sportartenvergleich fällt die deskriptive Betrachtung zugunsten der Handballer aus. Diese Unterschiede im Gesamtwert „Grad der Umsetzung“ sind jedoch weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt signifikant.

Auffällig ist der recht hohe Anteil der konzeptfernen Umsetzung im Gerätturnen (29 % vs. 8 % im Handball) während der ersten Interventionsphase. Zur zweiten Interventionsphase zeigt sich eine (leichte) Verschiebung von einer konzeptfernen hin zur konzeptbeeinflussten und konzeptnahen Umsetzung. Diese leichte Zunahme im „Grad der Umsetzung“ bei den Gerätturnern ist jedoch statistisch nicht signifikant. Auch bei den Handballern zeigt sich eine leichte – aber nicht signifikante – Steigerung des Umsetzungsgrades. Hier nimmt insbesondere der Anteil der konzepttreuen Trainer weiter zu.

6.2.5 Determinanten der Umsetzung

In den vorangegangenen Teilkapiteln wurde jeweils zu beiden Messzeitpunkten ein Sportartenvergleich zum „Grad der Umsetzung“ vorgenommen. Daraus geht hervor, dass sich die Sportarten Gerätturnen und Handball in der *Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren* nur geringfügig und nicht signifikant unterscheiden. Offenbar ist die Sportart eine zu vernachlässigende Determinante der Konzeptumsetzung. Im Folgenden soll – analog zum Vergleich der Sportarten – geprüft werden, ob sich der Gesamtwert „Grad der Umsetzung“ hinsichtlich personaler Merkmale der Trainer (Geschlecht, Beruf, Alter, Trainererfahrung), der Teilnahme am Aufbauworkshop sowie der wöchentlichen Trainingshäufigkeit unterscheidet.

Geschlecht

Der Vergleich zwischen weiblichen und männlichen Trainern zeigt zu beiden Messzeitpunkten zunächst keine signifikanten Gruppenunterschiede. Jedoch sind die Entwicklungen zwischen den Geschlechtern von der ersten zur zweiten Interventionsphase unterschiedlich (Abbildung 19).

In der ersten Interventionsphase werden die methodischen Maßnahmen von 89 % (8 von 9) der männlichen Trainer konzepttreu oder -nah umgesetzt, von einem Trainer (11 %) konzeptfern. Bei den Trainerinnen liegt eine stärkere Polarisierung vor – 53 % (9 von 17) konzepttreuer Trainerinnen stehen immerhin 24 % (4 von 17) konzeptfernen Trainerinnen gegenüber. Zum zweiten Messzeitpunkt verschiebt sich diese Verteilung bei den Trainerinnen signifikant hin zu einer verstärkt konzepttreuen (59 %; 10 von 17) bzw. konzeptnahen Umsetzung (29 %; 5 von 17). Bei den männlichen Trainern ist keine signifikante Veränderung erkennbar, wohl aber eine auffällige Umverteilung. Eine weiterreichende Einzelfallanalyse zeigt, dass nur drei männliche Trainer den gleichen Umsetzungsgrad aufweisen wie zum ersten Messzeitpunkt, drei zeigen einen höheren Umsetzungsgrad und drei zeigen einen geringeren Umsetzungsgrad (vgl. Anhang Tabelle A 110).

Offenbar determiniert das *Geschlecht* nicht prinzipiell den „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen, wohl aber, ob die Maßnahmen im Interventionsverlauf zunehmend häufig und richtig ins Training integriert werden. Trainerinnen scheinen hier „entwicklungsfähiger“ als männliche Trainer.

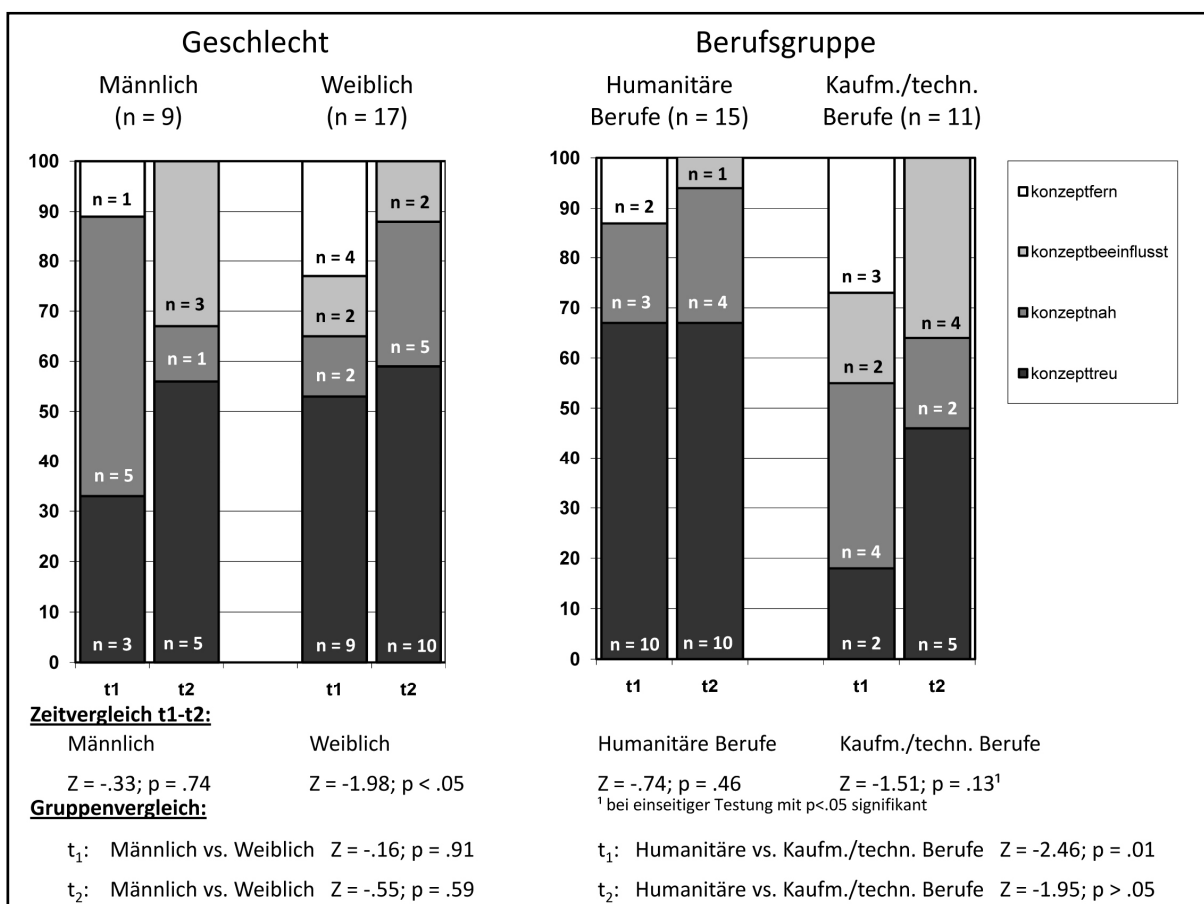


Abbildung 19: „Grad der Umsetzung“ in Abhängigkeit von Geschlecht und Berufsgruppe

Beruf

Die Berufe der Trainer (vgl. Kapitel 5.4.2) wurden zu zwei Gruppen zusammengefasst; zum einen solche, denen eine „humanitäre“ – also fachnähere – Ausbildung (pflegende, medizinische und pädagogisch-psychologische Berufe; $n = 15$) zu Grunde liegt; zum anderen solche, denen eine „kaufmännisch-technische“ – also fachfremdere – Ausbildung ($n = 11$) zu Grunde liegt (vgl. Abbildung 19).

Der Gruppenvergleich zeigt in der ersten Interventionsphase einen signifikant höheren „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen in der Gruppe „humanitärer“ Berufe: 67 % der Trainer (10 von 15) setzen die methodischen Maßnahmen konzepttreu um, 13 % (2 von 15) konzeptfern. In der Gruppe „kaufmännisch-technischer“ Berufe trainieren lediglich 18 % (2 von 11) konzepttreu, 27 % (3 von 11) dagegen konzeptfern. Zur zweiten Interventionsphase bleibt der „Grad der Umsetzung“ bei den Trainern mit „humanitären“ Berufen auf hohem Niveau konstant (konzepttreu: 67 %; 10 von 15; konzeptfern: 0 %). In der Gruppe der Trainer mit „kaufmännisch-technischen“ Berufen erhöht sich der Anteil der Trainer mit konzepttreuer Umsetzung signifikant auf 45 % (0 % konzeptfern). Der Gruppenunterschied ist in dieser Phase nicht mehr signifikant (vgl. Anhang Tabelle A 111).

Der Berufsgruppenvergleich deutet an, dass die berufliche Vorbildung eine wichtige Determinante bei der Umsetzung der methodischen Maßnahmen sein kann. Trainer mit fachnahen Berufen, in deren Ausbildung und Ausübung pädagogisch-psychologische und pflegerische Inhalte eine wesentliche Rolle spielen, finden sich schneller (erste Interventionsphase) und tiefer in die konzeptionellen Vorgaben ein als Trainer mit fachfremden Berufen.

Alter und Trainererfahrung

Für die Alterseinteilung wurde ein Mediansplit vorgenommen, nach dem jeweils 13 Trainer zur Gruppe der „unter 40-jährigen“ (U40) bzw. der „ab 40-jährigen“ (Ü40) gehören.

Der „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen ist unabhängig vom **Alter der Trainer**. Jüngere (U40) und ältere Trainer (Ü40) unterscheiden sich zu beiden Messzeitpunkten nicht bedeutsam. Im zeitlichen Verlauf liegt in der Trainerstichprobe der ab 40-jährigen (Ü40) eine geringe – tendenziell signifikante – Steigerung des Umsetzungsgrades vor. In der Trainerstichprobe der unter 40-jährigen (U40) zeigen sich keine Veränderungen (Abbildung 20).

Das Alter der Trainer korreliert ($r = .74$) erwartungsgemäß signifikant mit der Trainererfahrung, also der Zeit, in der ein Trainer – unabhängig von der aktuellen Trainingsgruppe – Trainererfahrungen gesammelt hat. Diese Korrelation zeigt, dass bei einem großen Teil der Trainer ein höheres Alter mit längerer Trainererfahrung, ein jüngeres Alter mit weniger Trainererfahrung einhergeht.

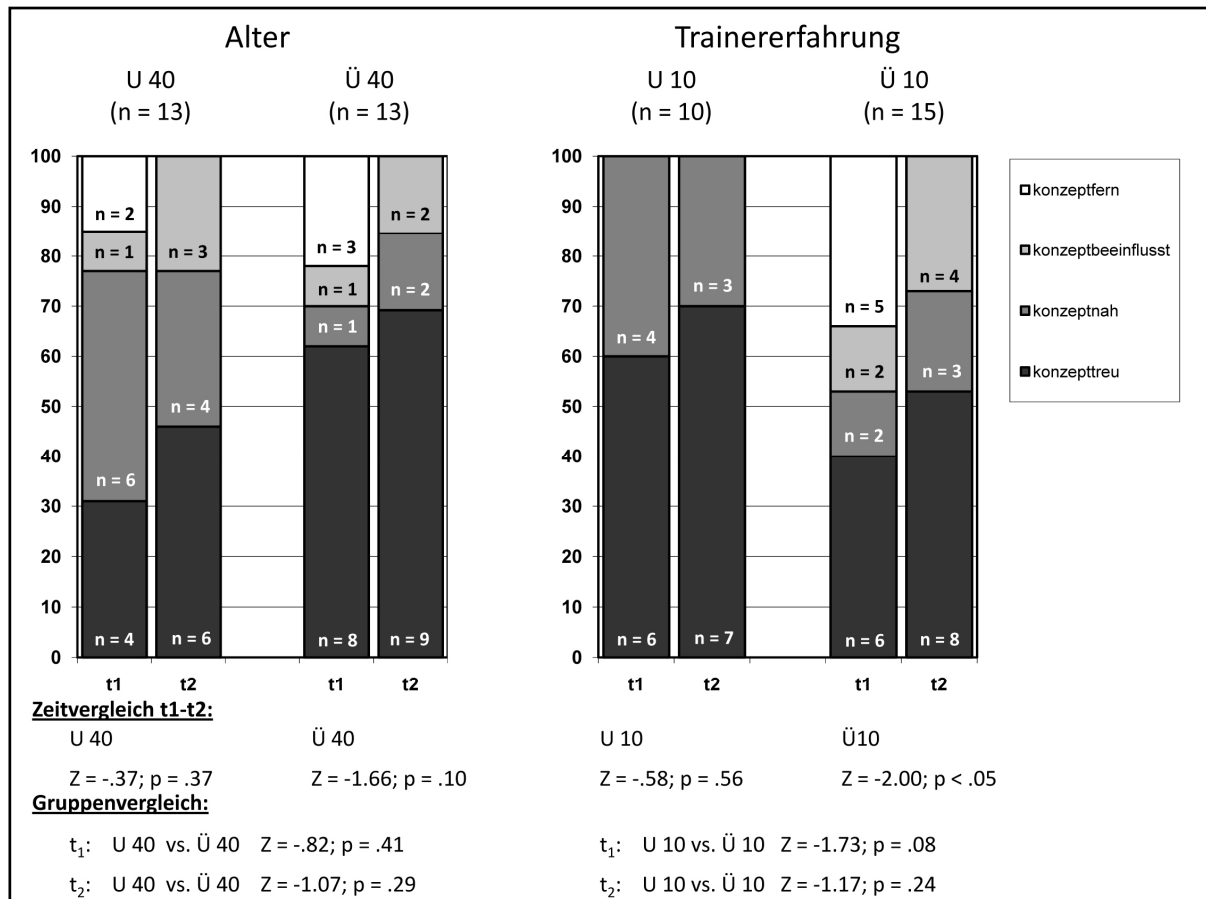


Abbildung 20: „Grad der Umsetzung“ in Abhängigkeit von Alter und Trainererfahrung

Bei einem geringeren Teil der Stichprobe ist ein Mehr oder Weniger an Trainererfahrung dagegen unabhängig vom Alter. Aus diesem Grund wurde die **Trainererfahrung** gesondert ausgewertet. Dazu wurde ein Mediansplit vorgenommen, nach dem 10 Trainer zur Gruppe „unter zehn Jahre Erfahrung“ (U10) gehören, 15 Trainer zur Gruppe mit „ab 10 Jahren Trainererfahrung“ (Ü10).

Hier zeigt sich in der ersten Interventionsphase ein tendenziell signifikanter Gruppenunterschied (Abbildung 20). Alle weniger erfahrenen Trainer (U10) setzen die methodischen Maßnahmen konzepttreu (60 %; 6 von 10) oder konzeptnah (40 %; 4 von 10) um. Dagegen trainieren erfahrenere Trainer (Ü10) nur zu 40 % (6 von 15) konzepttreu, 33 % (5 von 15) konzeptfern. Zur zweiten Interventionsphase zeigt sich in der Gruppe Ü10 jedoch eine signifikante Verschiebung zu einer konzeptnäheren Umsetzung. Bei den Trainern mit „unter 10-jähriger Erfahrung“ (U10) liegt keine weitere Zunahme im Umsetzungsgrad vor (vgl. Anhang Tabelle A 110).

Nach den vorliegenden Befunden scheint *Trainererfahrung* eine stärkere Determinante für den „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen zu sein als das *Alter* der Trainer. Dabei finden sich weniger erfahrene Trainer offenbar schneller (erste Interventionsphase) und tiefer in die konzeptionellen Vorgaben ein. Erfahrenere sowie ältere Trainer zeigen sich im Interventionsverlauf jedoch durchaus entwicklungsfähig.

Teilnahme am Aufbauworkshop

Im Rahmen der Konzeptimplementation wurden die Trainer in einem Einführungs- sowie Aufbauworkshop geschult. Am Einführungsworkshop haben alle Trainer teilgenommen, am Aufbauworkshop haben aus der vorliegenden Stichprobe 21 Trainer (von 26) teilgenommen.

Insgesamt liegen weder zum ersten Messzeitpunkt (ca. 6 Wochen nach dem Einführungsworkshop) noch zum zweiten Messzeitpunkt (ca. 6 Wochen nach dem Aufbauworkshop) signifikante Gruppenunterschiede vor (vgl. Abbildung 21). Zum ersten Messzeitpunkt ist dies wenig überraschend, da alle Trainer am Einführungsworkshop teilgenommen haben. Aufgrund der kleinen Gruppe der Nichtteilnehmer (n = 5) werden die Gruppenvergleiche sowie der Zeitvergleich in dieser Gruppe zurückhaltend gedeutet.

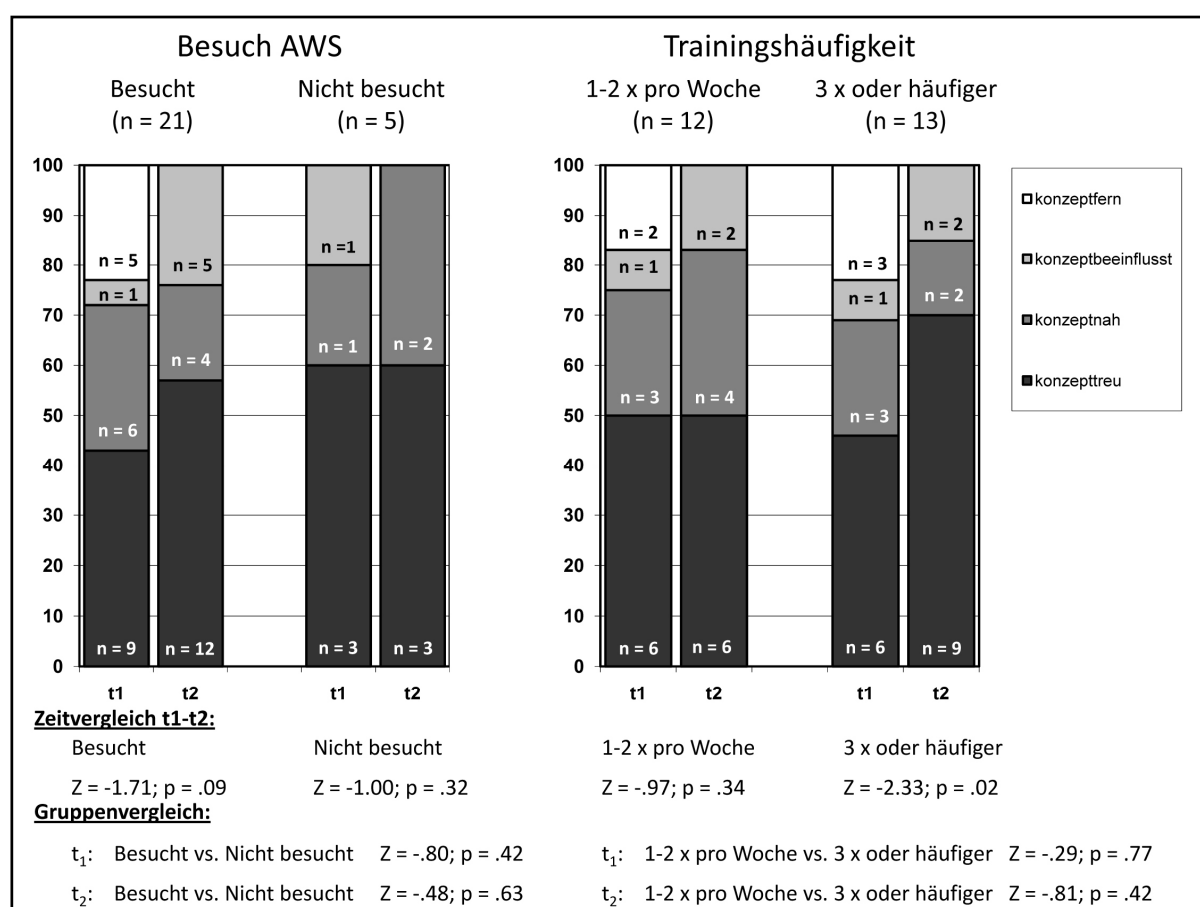


Abbildung 21: „Grad der Umsetzung“ in Abhängigkeit vom Besuch des Aufbauworkshops (AWS) und der Trainingshäufigkeit

Bei den Workshopteilnehmern zeigt sich eine leichte – tendenziell signifikante – Zunahme des Umsetzungsgrades. Der Anteil der konzeptfern trainierenden Trainer sinkt von immerhin 24 % (5 von 21) zum ersten Messzeitpunkt auf null zum zweiten Messzeitpunkt. Der Anteil der Konzepttreuen steigt von 43 % (9 von 25) auf 57 % (12 von 21). Der Umsetzungsgrad der Nichtteilnehmer bleibt zur zweiten Interventionsphase auf hohem Niveau konstant (vgl. Anhang Tabelle A 111).

Nach diesen Befunden kann über die *Teilnahme am Aufbauworkshop* als Determinante der Umsetzung nichts ausgesagt werden, da ein statistisch angemessener Vergleich mit den Nichtteilnehmern nicht möglich ist. Dabei kann die deskriptiv erkennbare Zunahme des Umsetzungsgrades in der Gruppe der Workshopteilnehmer sowohl mit eben dieser Teilnahme als auch mit der mittlerweile viermonatigen Gewöhnungszeit – unabhängig vom Aufbauworkshop – begründet werden.

Trainingshäufigkeit

Hier wurde unterschieden zwischen Trainern bzw. Trainingsgruppen, die „1-2 x pro Woche“ trainieren und solchen die „3 x oder häufiger“ trainieren. Signifikante Gruppenunterschiede zeigen sich in keiner Phase der Intervention (Abbildung 21). Auffällig ist hier der unterschiedliche zeitliche Verlauf.

Bei den „1-2 x“ Trainierenden ist der „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen im Interventionsverlauf weitgehend konstant. Bei den „3 x oder häufiger“ Trainierenden steigt der „Grad der Umsetzung“ signifikant an, insbesondere steigt der Anteil der konzepttreuen Umsetzung der methodischen Maßnahmen von 46 % (6 von 13) auf 70 % (9 von 13). Entsprechend sinkt der Anteil der konzeptfernen Umsetzung von 23 % (3 von 13) auf null (vgl. Anhang Tabelle A 111).

Mit diesem Befund deutet sich an, dass insbesondere zeitaufwendige Maßnahmen der zweiten Interventionsphase (z. B. Prognosetraining; vgl. Kapitel 2.1.2) erst bei höheren Trainingsumfängen konzepttreu oder -nah in den Trainings- und Wettkampfalltag integriert werden. Offenbar ist die *Trainingshäufigkeit* zumindest im Hinblick auf spezifische methodische Maßnahmen eine erhebliche Determinante. Dieser Befund deckt sich auch mit Trainerausagen zu den organisatorischen Determinanten der Umsetzbarkeit aus Trainersicht (vgl. Kapitel 4.4.2).

Zusammenfassend zeigen die vorgelegten Befunde, dass die *Berufsgruppe* und die *Trainererfahrung* beachtliche Determinanten der Umsetzung der methodischen Maßnahmen sind. Trainer mit einer „humanitären“ (fachnahen) Berufsausbildung und Trainer mit geringerer *Trainererfahrung* weisen einen höheren Umsetzungsgrad auf als ihre „kaufmännisch-technisch“ ausgebildeten bzw. als ihre erfahreneren Trainerkollegen. *Geschlecht* und *Alter* der Trainer sowie die *Häufigkeit des wöchentlichen Trainings* determinieren den „Grad der Umsetzung“ dagegen nicht prinzipiell.

Auffällig ist im Interventionsverlauf die – bei zunächst gleichem Ausgangsniveau – positive Entwicklung bei den Trainerinnen gegenüber dem stagnierenden Umsetzungsgrad bei den männlichen Trainern. In diesem Sinne kann das *Geschlecht* als Determinante der Weiterentwicklung des Umsetzungsgrades aufgefasst werden. Ähnliches gilt für die *Trainingshäufigkeit*.

Darüber hinaus zeigen sich im Interventionsverlauf auch bei den Merkmalen *Beruf*, *Alter* und *Trainererfahrung* Veränderungen. Die Trainer „kaufmännisch-technischer“ Berufe sowie mit die „erfahreneren“ Trainer sind dabei die Gruppen, die zum ersten Messzeitpunkt einen geringeren Umsetzungsgrad aufweisen. In diesem Sinne lässt sich pointiert deuten: Eine fachfremde Berufsausbildung sowie Alter und Trainererfahrung schützen vor Entwicklung nicht.

6.2.6 Zwischenfazit: Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren

Im vorliegenden Kapitel ging es um die *Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren*. Die allgemeine Frage lautet: „Wurden die methodischen Maßnahmen im Interventionszeitraum (t_1 - t_2) häufig und richtig (Grad der Umsetzung) umgesetzt?“ Die dargestellten Befunde belegen insgesamt einen hohen *Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren*, der im Interventionsverlauf leicht zunimmt.

Bereits in der ersten Interventionsphase setzten etwa dreiviertel der Trainer die Maßnahmen konzepttreu oder -nah um. Dieser Befund deutet an, dass viele Trainer schon frühzeitig – t_1 lag sechs Wochen nach Interventionsbeginn – relativ sicher im Umgang mit den konzeptionellen Vorgaben sind. Am sichersten werden in dieser frühen Phase die Maßnahmen zum „Inszenieren“ (77 % konzepttreu/-nah) umgesetzt.

Zur zweiten Interventionsphase nimmt der „Gesamtgrad der Umsetzung“ noch etwas zu. Offenbar führt eine weitere Gewöhnungsphase zur zunehmend konzepttreuen Umsetzung der methodischen Maßnahmen. Auch zu diesem Zeitpunkt findet sich der höchste Anteil konzepttreuer/-naher Umsetzung (92 %) beim „Inszenieren“.

Die deutlichsten Verbesserungen im Interventionsverlauf zeigen sich beim „Aufgreifen“. Der Anteil der konzepttreuen/-nahen Umsetzung nimmt in diesem Bereich von 65 % auf 88 % zu, der Anteil der konzeptbeeinflussten/-fernen Umsetzung sinkt von 35 % auf 12 %. Keine Veränderung im Interventionsverlauf zeigt sich beim „Thematisieren“, so dass in diesem Bereich in der zweiten Interventionsphase der geringste „Grad der Umsetzung“ (85 % konzepttreu/-nah) vorliegt.

Insgesamt zeigt sich im „Grad der Umsetzung“ der einzelnen Bereiche eine Reihung: Die methodischen Maßnahmen zum „Inszenieren“ (Sportart S bis XL) werden am deutlichsten entsprechend der konzeptionellen Vorgaben umgesetzt. Es folgen die methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen“ (aktuelle Erfahrungen, Gelegenheiten des Trainierens sowie der Mitverantwortung) vor den Maßnahmen zum „Thematisieren“ (Rückmelden motorischer Leistungen, Reflektieren psychosozialer Erfahrungen).

Beim **Sportartenvergleich** scheinen die Handballtrainer die methodischen Maßnahmen näher an den konzeptionellen Vorgaben umzusetzen als die Gerätturntrainer. Diese deskriptiv in allen Bereichen (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren) und beim Gesamtwert durchschimmernden Unterschiede zwischen den Sportarten sind jedoch lediglich beim „Aufgreifen“ (t_1) tendenziell signifikant. Die Sportart determiniert die Umsetzung der methodischen Maßnahmen offenbar nur geringfügig.

Als bedeutsame Determinanten der Umsetzung können in der ersten Interventionsphase dagegen die **Berufsausbildung** sowie das quantitative Maß der vorausgegangenen **Trainererfahrungen** identifiziert werden. Wenig überraschend ist dabei, dass die Trainer mit einer fachnahen Berufsausbildung (u. a. pädagogisch-psychologische Berufe) einen höheren Umsetzungsgrad aufweisen. Auffällig ist dagegen, dass bei erfahreneren Trainern zunächst ein geringerer Umsetzungsgrad vorliegt. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass eine längere – mitunter durchaus erfolgreiche – Trainererfahrung einer notwendigen Offenheit gegenüber den konzeptionellen Vorgaben zunächst entgegenstehen könnte. Zur zweiten Interventionsphase gleicht sich dies jedoch aus.

Das **Geschlecht** – mit Vorteilen bei den Trainerinnen – scheint die Entwicklung des Umsetzungsgrades im Interventionsverlauf zu determinieren. Offenbar liegt bei den Trainerinnen im Interventionsverlauf – ähnlich wie bei den unerfahrenen Trainern zu Interventionsbeginn – eine größere Offenheit vor, sich zunehmend auf die methodischen Maßnahmen einzulassen.

Der insgesamt hohe „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen kann auch als Hinweis auf die *Umsetzbarkeit* der Maßnahmen zur Stärkung psychosozialer Ressourcen im Trainings- und Wettkampfalltag der Sportarten Handball und Gerätturnen gedeutet werden. Ob und inwieweit diese Deutung durch die Einschätzungen der Trainer gestützt wird, ist zentrale Frage des nächsten Kapitels.

6.3 Verinnerlichung des Konzepts: Trainer als Experten für die Ressourcenförderung

In den vorangegangenen Teilkapiteln wurden die methodischen Rahmenbedingungen (Kapitel 6.1) und die Umsetzung der methodischen Maßnahmen (Kapitel 6.2) im Interventionszeitraum behandelt. Im vorliegenden Kapitel geht es darum, ob die Trainer das Konzept nach siebenmonatiger Umsetzung im Trainings- und Wettkampfalltag verinnerlicht haben und damit als „Experten für Ressourcenförderung“ betrachtet werden können. Die allgemeine Frage lautet: „Wird das Konzept von den Trainern (nach Abschluss der Intervention) verinnerlicht?“

Dieser Auswertungsschritt wurde nachträglich integriert, da anfänglich geplant war, die Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung der Trainer lediglich über die Selbsteinschätzung der Trainer zu erheben (Kapitel 6.3.2). Da sich beim Kodieren der Traineraussagen zur Häufigkeit und Richtigkeit der methodischen Maßnahmen (vgl. Kapitel 5.2.3.2) Unsicherheiten der Trainer in der Zuordnung von Begriffen und Inhalten gezeigt haben, schließt sich hier – unabhängig von der häufigen und richtigen Umsetzung – die Frage an, ob die Trainer nach der siebenmonatigen Konzeptanwendung mit Begriffen und Inhalten des Konzepts vertraut sind und ob die Trainer das Konzept verinnerlicht haben.

Dabei meint Verinnerlichung, ob die Trainer über *Wissen* und *Können* im Hinblick auf die Kernziele und methodischen Maßnahmen verfügen. Dieser Zugang knüpft damit an die Kompetenzdiskussion an, wie sie insbesondere im Hinblick auf die Lehrer- und Schülerbildung (u. a. Klieme et al., 2003; Kurz & Gogoll, 2010; Weinert, 2001a) gegenwärtig geführt wird. Danach werden Kompetenzen⁷² als Leistungsdispositionen charakterisiert, die sich auf konkrete Leistungsanforderungen (hier: Umsetzung des Konzepts) beziehen, die erlernbar sind (hier: im Zuge der siebenmonatigen begleiteten Anwendung im Trainingsprozess [Kapitel 4.3]) und die auf einer „Verbindung zwischen Wissen und Können“ (Klieme et al., 2003, S. 78–80) beruhen. Dabei wird das gelernte (explizite) Wissen zunehmend in ein „prozeduralisiertes Wissen“ (Klieme et al., 2003, S. 78) verinnerlicht (oder internalisiert), was sich in einem höheren Können ausdrückt und „Bewegungsmuster und Gedankenfolgen automatisch verfügbar“ macht (Klieme et al., 2003, S. 78). In diesem Sinne kann Verinnerlichung als zentrales Merkmal einer im Rahmen der durchgeführten Intervention entwickelten *Trainerkompetenz* aufgefasst werden.

⁷² Unter Kompetenzen versteht man, „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten [= Wissen] und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen [= Können], sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften [= Wollen] und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001b, S. 27–28).

In Kapitel 6.3.1 geht es zunächst um die Befunde der *qualitativen Inhaltsanalyse* zur Verinnerlichung von konzeptionellen Begriffen und Inhalten zu den Kernzielen und zu den methodischen Maßnahmen (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren). Weiterhin werden die Befunde der *quantitativen Inhaltsanalyse* zur Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum dritten Messzeitpunkt dargestellt und hinsichtlich der Verinnerlichung interpretiert (vgl. Kapitel 5.2.3.2). In Kapitel 6.3.2 werden dann die Befunde zur Selbsteinschätzungen der Trainer zu ihren Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung vorgestellt.

6.3.1 Verinnerlichung der Kernziele und der methodischen Maßnahmen

Das folgende Kapitel stellt zunächst die Befunde der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Exkurs V, Kapitel 5.2.3.2) zur Verinnerlichung der konzeptionellen Begriffe und Inhalte zu den Kernzielen und zu den methodischen Maßnahmen (Aufgreifen, Inszenieren, Thematisieren) nach Abschluss der Intervention (t_3) dar. *Wissen* kennzeichnet sich hier über das richtige Benennen von Begriffen und Inhalten, *Können* drückt sich über deren richtige Umsetzung (im Sinne des Konzepts) in die Trainingspraxis aus. In diesem Sinne geht es um folgende Teilfragen: „Benennen die Trainer Begriffe und Inhalte zu Kernzielen und methodischen Maßnahmen richtig (Wissen)?“ „Setzen die Trainer Kernziele und methodische Maßnahmen in der Trainingspraxis richtig um (Können)?“ (vgl. Kapitel 5.2.1).

Zur qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse werden die vorliegenden Traineraussagen zu Kernzielen und methodischen Maßnahmen (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren) des dritten Messzeitpunkts herangezogen. Die Stichprobe umfasst $N = 29$ Trainer/-innen (13 Handballtrainer, 16 Gerätturntrainer; vgl. Kapitel 5.4.2).

6.3.1.1 Verinnerlichung von Begriffen und Inhalten: Kernziele

Im Rahmen der Interviewstudie wurde – neben offenen Fragen zu Erfahrungen bei der Anwendung des Konzepts – weitere Fragen gestellt, von denen unmittelbar Antworten und damit Hinweise auf das *Wissen* und das *Können* in Bezug auf die Kernziele (u. a. Selbstwirksamkeit, Aufgabenzusammenhalt, Kooperationsfähigkeit; vgl. Kapitel 4.1.2) zu erwarten sind.

Interviewleitfrage: „Welche Kernziele hattest du im Kopf als du die Aktionsform XY gemacht hast?“

„Sind dir bezogen auf die Kernziele Besonderheiten in deiner Trainingsgruppe aufgefallen?“ (vgl. Anhang 4)

Die *Verinnerlichung von Kernzielen* wird ausschließlich über eine qualitative Inhaltsanalyse identifiziert (vgl. Kapitel 5.2.3.2). Hierbei kann auf insgesamt 47 Aussagen zurückgegriffen werden. Kriterien zum *Wissen* beziehen sich auf das eigenständige Nennen bzw. Beschrei-

ben von Begriffen und Inhalten sowie auf das richtige Antworten auf entsprechende Fragen zu den Kernzielen. Kriterien zum *Können* beziehen sich auf systematisches und richtiges (im Sinne des Konzepts) Verknüpfen von angesteuerten Kernzielen mit methodischem Handeln.

Wissen: *Benennen die Trainer Begriffe und Inhalte zu den Kernzielen im Sinne des Konzepts?*

Die Kernziele sind den meisten Trainern bekannt. Sie können auf Nachfrage die Kernziele nennen und diese in den Gesamtkontext des Konzepts einordnen. Dies zeigt, dass die Trainer die Kernziele zumindest begrifflich präsent haben.

„[Sind dir bezogen auf die anderen Kernziele Besonderheiten in deiner Trainingsgruppe aufgefallen?] Ja, das Selbstbewusstsein [...] von ein, zwei Spielern das halt nicht besonders vorhanden ist, weil die Leistungen schwächer sind. Der Zusammenhalt ist in Ordnung. Kollektives Selbstbewusstsein – Naja, wenn man ein, zwei Mal verliert, lässt man ein bisschen den Kopf hängen.“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Jungen)

Jedoch verwenden die Trainer durchgängig den Begriff *Selbstbewusstsein* anstatt der Begriffe *Selbstwirksamkeit* (Kernziel 1) und *Selbstkonzept* (Kernziel 2). Da in der Handreichung und im Workshop diese beiden Kernziele häufig unter den Begriff *Selbstbewusstsein* subsumiert wurden, kann durchaus davon ausgegangen werden, dass die Trainer dennoch diese Kernziele begrifflich verinnerlicht haben.

„Also ich habe den Eindruck, sie sind schon selbstbewusster geworden sind.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

„Zum Beispiel habe ich eine Turnerin, die jetzt richtig viel Selbstgefühl entwickelt und Selbstbewusstsein hat.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 8- bis 16-jährigen Mädchen)

„Natürlich, das Selbstvertrauen schon immer. Da bin ich wieder bei den Kernzielen.“ (t₃: Handballtrainer von 12- bis 15-jährigen Jungen)

Ebenso verwenden die Trainer anstatt *Aufgabenzusammenhalt* (Kernziel 4) nahezu durchgängig Begriffe wie *Zusammenhalt* oder *Gruppenzusammenhalt*. Daraus wird deutlich, dass die Trainer die Kernziele nicht präzise benennen können.

„Also ich hab das Gefühl, der Zusammenhalt ist irgendwie ein besserer geworden.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

„Ich hab mich halt auch drauf konzentriert, dass ich das Mannschaftsgefühl [...] fördere. Das Team bisschen rausstelle.“ (t₃: Gerätturntrainer von 13- bis 18-jährigen Jungen)

„Also ich denke mal das Ziel war [...] für uns dieser Gruppenzusammenhalt.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Die Begriffe *kollektive Selbstwirksamkeit*⁷³ (Kernziel 3) und *Kooperationsfähigkeit* (Kernziel 6) werden von den Trainern selten genannt, was zeigt, dass diese Kernziele den Trainern weniger präsent sind.

Einzelne Trainer haben die Begriffe zu den Kernzielen nicht verinnerlicht. Sie können die Kernziele nicht selbstständig nennen oder versuchen die Kernziele mit eigenen Worten zu umschreiben. Hierbei wird deutlich, dass diese Trainer die Kernziele meist auch inhaltlich nicht richtig verstanden haben.

„[Welche Kernziele hattest du denn dabei im Kopf gehabt?] Oh, mit diesen Kernzielen steh ich auf dem Kriegsfuß. Sag mir die Kernziele kurz. Dann kann ich dir das sagen. [Selbstkonzept, ...] Selbstwirksamkeit und Aufgabenzusammenhalt das ist schon ziemlich eine Geschichte, die ist ganz wichtig.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Hast du dann irgendwelche Kernziele noch im Kopf gehabt?] Ja gut, die Kernziele sind letztendlich – um mit meinen Worten zu umschreiben – dass Sie sich natürlich gegenseitig verbessern, akzeptieren und das Zusammenspiel besser klappt.“ (t₃: Handballtrainer von 15- bis 16-jährigen Jungen)

Können: *Verfolgen die Trainer die Kernziele in der Trainingspraxis im Sinne des Konzepts?*

Aus einzelnen Aussagen geht hervor, dass die Trainer bei der Durchführung der methodischen Maßnahmen bzw. der Aktionsformen die Kernziele im Hinterkopf haben und danach ihr methodisches Handeln ausrichten. Dieses Verständnis, dass das Trainerhandeln – neben der Förderung der motorischen Fähigkeiten – die Stärkung der psychosozialen Ressourcen im Sinne des Konzepts zum Ziel hat, ist zentral für eine richtige, konzeptnahe Umsetzung und ist Kennzeichen einer hohen Verinnerlichung der Kernziele.

„[Welche Kernziele hattest du im Kopf als du das ‚Sicher landen‘ gemacht hast?] [...] Die Kernziele – Kooperationsfähigkeit, miteinander kooperieren. Wer das nicht gemacht hat, hat ein Problem gehabt [...]. Ein gewisser Aufgabenzusammenhalt und wenn du das so siehst, dass natürlich auch dass das Selbstbewusstsein gestärkt wird. Da haben auch die Schwächeren gemerkt, die können auch was rausreißen.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

„[Hast du irgendwelche Kernziele im Kopf gehabt?] Ja, mehr sportliches Selbstbewusstsein [...] sollte noch mehr in Vordergrund rücken. [...] Das finde ich ganz positiv. Vom Gruppenzusammenhalt läuft es eigentlich ganz gut.“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Jungen)

⁷³ Die *kollektive Selbstwirksamkeit* (Kernziel 3) ist nur in den konzeptionellen Vorgaben im Handball verankert.

Ein großer Teil der Trainer richten jedoch ihr methodisches Handeln nicht nach den Kernzielen aus, sondern verfolgen bei der Durchführung der methodischen Maßnahmen klassische Trainingsziele, wie das fehlerfreie Turnen der Übung. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass diese Trainer die konzeptionellen Vorgaben nicht richtig umsetzen können. Beispielsweise liegen auf die Frage „Welche Kernziele hattest du bei der Aktionsform ‚Kür bis zum ersten Fehler‘ [Gerättturnen XL] im Kopf?“ folgende Traineraussagen vor:

„Ich hatte da eigentlich so die Intention, dass die Übung einfach auch im Training mal sauber geturnt wird.“ (t₃: Gerättturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

„Dass sie sich voll konzentrieren auf die Übung, dass sie die Übung nochmal genau im Kopf haben, dass die richtig abläuft, dass sie gedanklich dabei sind, dass sie den Willen haben durch zu turnen.“ (t₃: Gerättturntrainer von 13- bis 18-jährigen Jungen)

„Ja, dass es natürlich immer besser wird und dass sie irgendwann mal die Kür wirklich ohne Fehler machen beziehungsweise dass sich einfach jede Einzelne verbessert.“ (t₃: Gerättturntrainerin von 7- bis 13-jährigen Mädchen)

Zwischenfazit Kernziele

Insgesamt wird deutlich, dass die Trainer die Kernziele nur zu einem geringen Maße verinnerlicht haben. Während die meisten Trainer die Kernziele zumindest begrifflich präsent haben (Wissen), gibt es nur wenige Trainer, die bewusst ihr methodisches Handeln an den Kernzielen orientieren (Können). Scheinbar tritt die konzeptionelle Zielstellung der Förderung der psychosozialen Ressourcen im Trainingsalltag zunehmend vor den klassischen Trainingszielen in den Hintergrund.

6.3.1.2 Verinnerlichung von Begriffen und Inhalten: Aufgreifen

Im Interview wurden die Trainer – neben offenen Fragen zur Anwendung des Konzepts – konkret zu den methodischen Prinzipien des ‚Aufgreifens von aktuellen Erfahrungen, von Gelegenheiten des Trainierens sowie von Gelegenheit zur Mitverantwortung‘ befragt (vgl. Kapitel 5.2.3.2).

Interviewleitfrage: *„Beim Aufgreifen gibt es die methodischen Prinzipien ‚aktuelle Erfahrungen aufgreifen‘, ‚Gelegenheiten des Trainierens aufgreifen‘ und ‚Gelegenheiten der Mitverantwortung aufgreifen‘. Wie bewusst sind dir solche Situationen?“*

„Wie hast du diese Situationen gestaltet und welche Erfahrungen hast du damit gemacht?“ (vgl. Anhang 4)

In diesem Rahmen sind Antworten und damit Hinweise auf *Wissen* und *Können* in Bezug auf die methodischen Prinzipien zum Aufgreifen zu erwarten. Kriterien zum *Wissen* beziehen sich auf das eigenständige Nennen bzw. die begrifflich und inhaltlich richtige Beschreibung der Prinzipien und Maßnahmen zum Aufgreifen sowie auf richtige Antworten auf entspre-

chende Fragen. *Können* kennzeichnet sich über die richtige (im Sinne des Konzepts) Umsetzung der methodischen Prinzipien und Maßnahmen im Training⁷⁴.

Auf Basis der *qualitativen Inhaltsanalyse* werden aus den Traineraussagen stark und weniger stark verinnerlichte Maßnahmen sowie begriffliche und inhaltliche Missverständnisse identifiziert und interpretiert. Hierbei wurden zum ‚Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen‘ und den dazugehörigen methodischen Prinzipien (u. a. Relativieren von Sieg und Niederlagen, Rituale unterstützen, Konflikte thematisieren; vgl. Kapitel 4.1.3; ausführlich Sygusch, 2007, S. 108–110) 52 Traineraussagen gefunden, die Anhaltspunkte zu *Wissen* und *Können* (als Kennzeichen der Verinnerlichung) beinhalten. Zum ‚Aufgreifen von Gelegenheiten des Trainierens‘ (u. a. Vermittlung von Erfolgserfahrungen über Nahziele, gezielt Übungen vormalen lassen; Kapitel 4.1.3; ausführlich Sygusch, 2007, S. 111–112) liegen 55 Aussagen und zum ‚Aufgreifen von Gelegenheiten zur Mitverantwortung‘ (u. a. Beteiligung der Sportler bei der Rollen- und Aufgabenverteilung, bei inhaltlichen Entscheidungen sowie bei der Festlegung und Kontrolle von Regeln; Kapitel 4.1.3; ausführlich Sygusch, 2007, S. 113–114) liegen 60 Aussagen vor (Datenauswertung, vgl. Kapitel 5.2.3.2).

Im Rahmen der *quantitativen Inhaltsanalyse* werden die Angaben der Trainer zu den Indices „Häufigkeit und Richtigkeit der Maßnahmen zum Aufgreifen“ quantifiziert. Diese Indices beschreiben – analog zu Kapitel 6.2.1 –, wie viele Trainer die methodischen Prinzipien zum Aufgreifen „richtig“, „z. T. richtig“ oder „nicht richtig“ im Sinne des Konzepts aufgegriffen haben. Diese Befunde werden als Hinweis auf die Verinnerlichung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen in der gesamten Trainerstichprobe gedeutet (Datenauswertung, vgl. Kapitel 5.2.3.2).

Wissen: *Benennen die Trainer Begriffe und Inhalte zum ‚Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen, von Gelegenheiten des Trainierens sowie von Gelegenheit zur Mitverantwortung‘ im Sinne des Konzepts?*

Das Unterstützen von **Ritualen** (Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen) wird vom Großteil der Trainer begrifflich richtig im Sinne des Konzepts verstanden. Sie sehen darin eine Möglichkeit den Gruppenzusammenhalt zu stärken.

„Wir haben jetzt auch den Schrei nach dem Spiel eingeführt. Grade dafür wenn verloren wurde, dass man dann nochmal sagt: Ok, wir sind trotzdem eine Mannschaft auch wenn wir verloren haben.“ (t₃: Handballtrainerin von 14- bis 17-jährigen Mädchen)

⁷⁴ In den Traineraussagen lassen sich das Nennen von Begriffen und Inhalten (Wissen) und die Beschreibung des eigenen methodischen Handelns (Können) nicht immer klar voneinander abgrenzen. Aus diesem Grund liegen zahlreiche Aussagen vor, aus denen Informationen für beide Kategorien abgeleitet werden können.

Nur einzelne Trainer fassen dieses methodische Prinzip deutlich allgemeiner, als es in den konzeptionellen Vorgaben angedacht ist und subsumieren darunter auch Umgangsformen und Abläufe im Training.

*„Wir haben zum Beispiel auch [...] als Ritual: Wir machen eine Stunde Gymnastik, machen dann Trinkpause und teilen dann unsere ganzen Mädels in drei Gruppen ein.“
(t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)*

„Mit unserem gymnastischen Ritual, was wir eigentlich immer machen, wo [...] sie für sich selber Gymnastik machen.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Das **Relativieren von Niederlagen** (Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen) wird nach Aussagen der Trainer häufig angewendet. Jedoch verstehen einige Trainer dieses methodische Prinzip nicht im Sinne des Konzepts, da sie lediglich die Wettkampfergebnisse hinsichtlich gemachter (motorischer) Fehler besprechen und nicht auf die darin enthaltenen psychosozialen Erfahrungen eingehen.

„[Hast du es mit den Turnern besprochen und diese Niederlage relativiert?] Ja sicher. Das haben wir relativiert, das haben wir durchgesprochen, haben die einzelnen Wertungen durchgesprochen an den Geräten und auch auf die Fehler, die gemacht worden sind.“ (t₃: Gerätturntrainer von 13- bis 18-jährigen Jungen)

Auffällig ist auch, dass das Relativieren von Siegen von keinem Trainer explizit genannt wird und scheinbar als methodisches Prinzip den Trainern nicht präsent ist.

Konflikte (Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen) zwischen den Sportlern werden von den meisten Trainern erkannt und im Sinne des Konzepts aufgegriffen, indem sie die Sportler dazu anhalten, sich um eine Lösung selbst zu bemühen.

„[Konflikte zwischen Sportler?] Also das sind schon Sachen, wo ich gesagt hab: Sprecht sie offen an und sprecht auch die betreffenden Mitspieler an. [...] Es ist eigentlich besser sie reagieren selber und reden mit Ihr: He du, wir sind eine Mannschaft.“ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 14-jährigen Mädchen)

Einzelne Trainer beziehen dieses Prinzip auf Konflikte zwischen Trainer und Sportler, was in dieser Form nicht im Konzept angedacht ist. Dies zeigt, dass diese Trainer die entsprechenden Maßnahmen inhaltlich nicht erfasst haben.

„Also Konflikte gibt es immer schon mal wieder, wenn einfach der Bewegungsdrang sie zur Zeit übermannt, dass man da schon einschreiten muss und deswegen haben wir es auch so gemacht, dass dann auch ja Konsequenzen erfolgen, dass Liegestütz gemacht werden, das ist im Moment der Fall.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Das **Vormachen lassen** (Aufgreifen von Gelegenheiten des Trainierens) von Übungen wird von den meisten Trainern begrifflich und inhaltlich im Sinne des Konzepts aufgegriffen,

indem sie sich darüber bewusst sind, dass sie dadurch indirekte Rückmeldungen an die Sportler geben.

„Situationsbedingt machen es natürlich mal die [Gerätturnerin], mal die vor. Jeder hat irgendwo seine [...] guten Geschichten, die sie vormachen können. Und da versucht man natürlich schon auch ein bisschen raus zuarbeiten oder zu sagen: „Ok, jetzt guckt mal den an. Der kann das ganz, ganz gut.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

Einzelne Trainer erkennen jedoch nicht, dass dadurch psychosoziale Erfahrungen entstehen, die aufgegriffen werden können.

„Also Vormachen ist eigentlich permanent jedes Training Grundlage, weil es anders auch gar nicht geht, denk ich mal. Vor allem wenn man an neuen Sachen dran ist.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

„Ich mach selber viel vor. Also bei Sachen, wo ich einen Zweiten brauche, dann hol ich mir in der Regel halt einen von den Spielstarken – damit es halt funktioniert.“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 16-jährigen Jungen)

Das methodische Prinzip **über Nahziele Erfolgserfahrungen vermitteln** (Aufgreifen von Gelegenheiten des Trainierens) ist zwar allen Trainern begrifflich bekannt, jedoch wird deutlich, dass das inhaltliche Verständnis von Nahzielen nur in Ansätzen den konzeptionellen Vorgaben entspricht. Die von den Trainern festgelegten Nahziele sind meist zu pauschal formuliert und nicht individuell mit den Sportlern abgestimmt. Dadurch sind diese Nahziele nur bedingt dazu geeignet, diese nach einem festgelegten Zeitraum mit den Sportlern zu überprüfen, um daraus Leistungsfortschritte erkenntlich zu machen und Erfolgserfahrungen zu generieren.

„[Habt ihr denn auch mit den Turnern Nahziele festgelegt?] Ja, das haben wir jetzt Anfang des Jahres gemacht. Wir haben also gesagt, dass die [eine] Übung die Wettkampfübung ist. Die andere [Übung] ist jetzt die Übung, die jetzt trainiert wird. Daraus leiten sich dann spezielle Übungsteile ab – und das sind dann die [Übungsteile], die mit Hochdruck trainiert werden. [...] Also Nahziel ist es zum Beispiel die Kippe am Reck zu erlernen.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Auffällig ist, dass ein Großteil der Trainer aus dem Handball als Nahziele allgemeine Wettkampfziele oder pauschale Trainingsziele formuliert. Scheinbar haben die Handballtrainer größere Probleme, ihr gewohntes mannschaftsorientiertes Training zu Gunsten eines individualisierten Setzens von Nahzielen zu verändern und den konzeptionellen Vorgaben zu folgen.

„[Habt ihr Nahziele festgelegt?] Unser sportliches Nahziel ist halt unser Ziel zu erreichen, dass wir noch weiter in der Rheinischen Liga noch mitspielen und dass wir halt in diesen Rheinland Auswahlkader kommen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„[Habt ihr Euch dann auch bestimmte Nahziele gesetzt?] Gut, das ist ja natürlich dann die Wurfqualität. Die Nahziele sind auf jeden Fall, dass die sogenannten Schwächeren stärker gemacht werden.“ (t₃: Handballtrainer von 15- bis 16-jährigen Jungen)

Die methodischen Prinzipien zum ‚Aufgreifen von Gelegenheit zur Mitverantwortung‘ wird von nahezu allen Trainer begrifflich richtig eingeordnet. Sie greifen diese regelmäßig und im Sinne des Konzepts auf, indem sie Trainingsinhalte mit den Sportlern abstimmen und Sportler Trainingsteile übernehmen lassen. Insbesondere das methodische Prinzip der **Rollen- und Aufgabenverteilung** wird von den Trainern inhaltlich richtig (im Sinne des Konzepts) verstanden.

„[Fallen dir Situationen zum Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung aus den letzten Trainingswochen ein?] Wir haben dann bestimmte Aufgaben einfach verteilt und da musste dann jeder aus der Gruppe irgendwas übernehmen. Mal ein bisschen die Gymnastik oder einfach [...] den Trainer quasi unterstützen beim Elemente lernen und da auch noch mal sagen, was die Anderen besser machen können.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Gab es Gelegenheiten der Mitverantwortung?] Die [Turnerinnen] haben sich super organisiert jetzt während der Liga. Haben auch geguckt, dass sie [...] die Anreise regeln. Sie haben gemeinsam überlegt, wie sie zum Wettkampf kommen [und] wie sie vom Wettkampf wieder nach Hause kommen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Einschränkungen im begrifflichen und inhaltlichen Verständnis der Trainer lassen sich eher beim Prinzip **Beteiligung an inhaltlichen Entscheidungen** (Aufgreifen von Gelegenheit zur Mitverantwortung) erkennen, da Trainer beispielsweise nur ältere Sportler in die Gestaltung des Trainings mit einbeziehen oder inhaltliche Entscheidungen seitens der Sportler zwar zulassen, aber nicht bewusst unterstützen.

„Also Jahrgang 90 hab ich jetzt dieses Jahr drei. Denen übergeb ich dann auch mal die Gymnastik, die Erwärmung.“ (t₃: Gerätturntrainer von 13- bis 18-jährigen Jungen)

„Jeder darf da auch einen Kommentar von sich lassen bzw. Wünsche äußern, was wir machen wollen. Das machen wir immer in einem Trainingsblock eigentlich.“ (t₃: Handballtrainer von 11- bis 12-jährigen Jungen)

„[Haben sich die Sportler inhaltlich dazu geäußert, was sie gern nochmal üben möchten?] Kommt wenig. [Ja.] Wenige machen sich dazu Gedanken, glaube ich auch. Die sind noch relativ jung mit: zwölf.“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Jungen)

Mehrere Trainer verknüpfen bewusst inhaltlich das ‚Aufgreifen von Gelegenheiten Mitverantwortung‘ mit dem ‚Gegenseitig Coachen‘ aus dem Bereich „Inszenieren“, was auf eine hohe Verinnerlichung dieser methodischen Prinzipien schließen lässt.

„[Fallen dir konkrete Situationen ein in denen eure Turnerinnen Mitverantwortung übernehmen konnten?] So wie wir zum Beispiel dieses ‚Gegenseitig Coachen‘ [gemacht haben]. Da steckt ja auch so ein bisschen Mitverantwortung drin. Dass man eben sagt, komm, du bist jetzt einfach verantwortlich dafür, [...] dass du ihn korrigierst. Und das ist für mich auch so Teil der Mitverantwortung.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 8- bis 16-jährigen Mädchen)

Im Allgemeinen fällt es den Trainern schwer, die einzelnen methodischen Prinzipien zum Aufgreifen (aktuelle Erfahrungen, Gelegenheiten des Trainierens und der Mitverantwortung) begrifflich zu unterscheiden. Vereinzelt antworten die Trainer auf Nachfragen zum Aufgreifen mit Aktionsformen aus dem Bereich „Inszenieren“. Hierbei wird ersichtlich, dass diese begrifflich keine klare Unterscheidung treffen können und scheinbar das Inszenieren präsenter haben als das Aufgreifen von Situationen.

„[Hattet ihr in den letzten Wochen nochmal aktuelle Erfahrungen aufgegriffen, die zur psychosozialen Entwicklungen beitragen?] Also, wir haben zum einen das Prognosetraining gemacht, [...]“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Können: *Setzen die Trainer methodische Prinzipien zum ‚Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen, von Gelegenheiten des Trainierens sowie von Gelegenheit zur Mitverantwortung‘ in der Trainingspraxis im Sinne des Konzepts um?*

Die Trainer unterstützen **Rituale** (Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen) und stoßen das eigenständige Entwickeln von Ritualen bei den Sportlern aktiv an. Dabei erkennen sie den Wert dieses methodischen Prinzips, was auf eine hohe Verinnerlichung hinweist.

„Vor dem Spiel den Kreis, den haben Sie sich selber einfallen lassen, das ist nicht auf meinem Mist gewachsen. [...] ‚Wir sind ein Team‘ [...] Den lass ich auch durch, das gefällt mir ja ganz gut.“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 15-jährigen Mädchen)

„[An den Ritualen] Müssen wir immer noch ein bisschen dran arbeiten, weil [...] im Wettkampf [...] sind sie dann immer sehr zurückhaltend [...] – halt so zu klatschen! Wo ich dann merk [...] der erste Anstoß [muss] von mir kommen und der dann übernommen wird und dann auch mitgemacht wird [...] Das ist so ein Ritual, was ich immer sehr gut finde, was auch anderen hilft und da arbeiten wir noch ein wenig dran.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

Das **Relativieren von Niederlagen** (Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen) wird von mehreren Trainern im Sinne des Konzepts richtig umgesetzt. Die Trainer loben die Leistungen der Sportler trotz einer Niederlage.

„Die Eine [Turnerin], die hat auch geheult und nach dem Wettkampf. Ich habe sie so zur Seite geholt und gesagt, dass es egal ist, welchen Platz sie gemacht hat. [...] und hab dann [...] die drei [Turnerinnen] dann halt noch mal rausgestellt und das ich einfach stolz bin, dass sie geturnt haben, sich getraut haben, sich freiwillig gemeldet haben.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 13- bis 18-jährigen Mädchen)

„Und haben dann beim Siebenmeter schießen selber verloren. [...] Ich hab keinen Ton gesagt. Im Gegenteil, ich hab Euch [die Spielerinnen] gelobt für die Leistung, auch wenn wir ausgeschieden sind.“ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 14-jährigen Mädchen)

Wie schon beim *Wissen* herausgestellt wurde, beziehen jedoch einzelne Trainer die Nachbesprechungen auf motorische Leistungen und Defizite und weniger auf psychosoziale Erfahrungen. Dabei verlieren die Trainer die psychosoziale Akzentuierung aus den Augen und widmen sich verstärkt ihrem Hausgebiet – dem Verbessern der sportlichen Leistung.

„[Habt Ihr eure Niederlage dann auch relativiert?] Also das mach ich grundsätzlich. [...] Warum und wieso! Dass wir dann auch speziell an den Fehlern, die wir da festgestellt haben, gearbeitet haben – im Abwehrbereich, auch im Angriffsbereich, mehr druckvolles Spiel, so Sachen.“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 16-jährigen Jungen)

Das **Thematisieren von Konflikten** (Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen) wird von den Trainern als methodisches Prinzip verinnerlicht, indem sie Konflikte nicht voreilig klären, ihre Sportler anhalten Konflikte eigenständig zu regeln und als Vermittler jederzeit zur Verfügung stehen.

„Einmal hatten wir nochmal die eine Situation, wo also eine [Spielerin] mit einer [anderen] Spielerin gehadert hat [...]. Die hat dann während und nach dem Spiel geweint. Und ich hab Ihr dann angeboten, ob wir zu dritt ein Gespräch führen wollen, oder ob Sie alleine mit der [Spielerin] regeln will. Und Sie hat auch gesagt: Ja, Sie möchte das erst mal alleine mit der [Spielerin] regeln.“ (t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Weiterhin hat der Großteil der Trainer das Prinzip **Vormachen lassen** (Aufgreifen von Gelegenheiten des Trainierens) verinnerlicht, ist sich der psychosozialen Wirkungen des Vormachens bewusst und setzt dieses Prinzip gezielt im Training ein. Dabei sind die Trainer bemüht, dass immer unterschiedliche Sportler dran kommen.

„Wenn jemand was vormacht: ‚Schaut her, so sollte es [...] sein!‘ Ohne jetzt den [Sportler] zu sehr hervor zu stellen. [...] Wenn es gut läuft, dann sag ich das [...] und das gibt einen gewissen Ehrgeiz. Also nicht so nach dem Motto: ‚Schau der kann es und ihr könnt es nicht, [...] sondern eher moderierend – als Orientierung. Da müsst ihr hinkommen.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Das Prinzip **über Nahziele Erfolgserfahrungen schaffen** (Aufgreifen von Gelegenheiten des Trainierens) wird dagegen nur von wenigen Trainern richtig umgesetzt. Nur einzelne Trainer formulieren individuelle Nahziele mit ihren Sportlern, fixieren diese schriftlich und kontrollieren das Erreichen nach einem festgelegten Zeitraum.

„Wir haben uns nach den Weihnachtsferien zusammengesetzt und haben große Plakate genommen. Und jeder sollte dann eben sagen, was er bis zu den Einzelmeisterschaften im März einfach alleine schaffen will. Und welche Sachen er trotz Wettkampfvorbereitung auch noch üben möchte – wo er sich einfach nur verbessern will. [...] Wir hatten halt das Plakat im Januar gemacht und haben dasselbe nochmal mit mittelfristigen Zielen gemacht. Wir hatten uns einen Termin in den Sommerferien vorgenommen. Jeder konnte so sagen – es sind ja verschieden starke Turnerinnen dabei – was möchtet ihr bis dahin unbedingt wirklich alleine können, was ihr jetzt noch nicht könnt. Welche Dinge wollt ihr einfach verbessern bis dahin. Und da waren auch so verschieden hohe Ziele eben aufgeführt.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

Wie schon beim Wissen dargestellt, wird deutlich, dass es den Gerätturntrainern leichter fällt, dieses Prinzip in das gewohnte Trainingsgeschehen mit einzubinden. Aussagen von Handballtrainern, aus denen eine Umsetzung der entsprechenden Maßnahmen im Sinne des Konzepts hervorgeht, liegen nahezu nicht vor. Im Gerätturnen werden dagegen einzelne Schwierigkeitssteigerungen in Elementen, Einzelelemente im Techniktraining oder Wiederholungen im Krafttraining als Nahziele formuliert. Vereinzelt nutzen die Trainer das Prognosetraining (Inszenieren: Ebene Sportart L), um das Festlegen von Nahzielen zu systematisieren und schriftlich zu fixieren.

„Sie [die Turnerinnen] haben jeder ihr eigenes Nahziel – so in Sachen Krafttraining. Es gibt eine bestimmte Anzahl, die sie bis zu einem bestimmten Termin versuchen sollen zu erreichen. Zum Beispiel bei den Kipphängen: Wenn ich weiß, da ist jemand, der schafft gerade mal drei [Wiederholungen], soll er versuchen fünf [Wiederholungen] flüssig hintereinander bis da und dahin zu schaffen. Genauso wie bei der Dehnung. [...] Ein gemeinsames Ziel haben wir jetzt nicht – aber jeder so seins. Es weiß jeder im Prinzip – durch persönliche Gespräche [...] – was sein Nahziel für sich selber ist für die nächste Zeit. Wo halt Wert darauf gelegt wird.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 16-jährigen Mädchen)

„Nach dem Wettkampf, da konnte ich das dann halt gut dran anhängen, dass wir die Nahziele dann verfolgt haben. Also ich hab die [Turnerinnen] erst mal diese Prognosebögen ausfüllen lassen mit der Selbsteinschätzung – einfach vorne weg, um selber zu gucken, wie der Stand bei den Mädels ist. Was sie von sich selber halten.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Die meisten von den Trainern genannten Nahziele beziehen sich jedoch auf übliche Trainingsplanungen, welche nicht bewusst dazu genutzt werden, Erfolgserfahrungen zu vermitteln, wie es im Konzept angedacht ist.

„Nahziele, das haben wir schon festgelegt. Also auch einzelne Übungsteile [...]: Die Moy-Stemme am Barren zum Beispiel. Die mach ich mit zwei [Turnern] jetzt grad in den Oberarmhang – dass sie das jetzt vervollständigen, sich gegenseitig ein bisschen hochziehen, dass sie es [das Übungsteil] in den Stütz machen.“ (t₃: Gerätturntrainer von 13- bis 18-jährigen Jungen)

Das methodische Prinzip der **Rollen- und Aufgabenverteilung** (Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung) wird von den Trainern im Sinne des Konzepts eingesetzt, indem sie die Sportler in organisatorische Aufgaben zunehmend einbinden (z. B. Organisation von Fahrdiensten, Mannschaftssessen und Turnieren).

„Wir haben dann noch ein Mannschaftssessen gemacht und ich hab dann immer nur noch Punkte angesprochen gehabt: ‚Mannschaft ich reservier und ihr sprecht alles andere ab.‘ Organisiert das mit den Fahrten, wenn wir weiter weggefahren sind und so. Also das haben sie alles selbstständig zum Schluss gemacht.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Ebenso vertrauen die Trainer den Sportlern gezielt Coachingaufgaben im Training an. Die Gerätturntrainer übergeben insbesondere die Aufgabe des Coachens beim Training von Übungsteilen (z. B. Hilfestellung leisten, Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen) an die Sportler, während die Handballtrainer eher die Aufgabe des Schiedsrichters oder das selbstständige Coachen von Trainingsspielen an die Spieler abgeben. Durch die häufige und auch konzepttreue Umsetzung dieser Maßnahmen verinnerlichen auch die Sportler zunehmend diese Aufgaben und setzen sie selbstständig im Training um.

„[Gab es Situationen in denen deine Turnerinnen Mitverantwortung übernehmen konnten?] Wenn ich eine größere Gruppe hab, dann trenne ich die [...]. Zu der einen Gruppe sag ich: ‚Ihr macht jetzt dieses Übungsteil, korrigiert euch gegenseitig, helft euch gegenseitig!‘ Und mit der anderen Gruppe trainiere ich dann ein Übungsteil, das sie noch nicht so können. Wo sie meine Hilfe brauchen. [...Das] machen sie teilweise auch schon selbstständig. Also wenn ich mal bei der Einen guck und die Andere macht ein Übungsteil und das funktioniert nicht richtig, dann korrigieren die sich schon von ganz alleine untereinander.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

„Wir hatten neulich einen anderen Verein da. [...] Und dann haben wir zwei Mannschaften [gebildet]. Ich hab zwei Coaches bestimmt [...] und hab dann auch gesagt: ‚Ihr coacht eure Mannschaft selber, ihr wechselt ein, wechselt aus, ihr stellt selber zusammen, ihr macht alles selber.‘ Und das haben sie klasse gemacht. [...] Die andere Trainerin [...] von

dem anderen Verein [...] war schwerst beeindruckt, dass die Jungs das drauf haben.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Vor allem die Übernahme des Aufwärmens und der Gymnastik wird von den Trainern häufig erwähnt und zum Ende der Intervention von den Trainern und den Sportlern als selbstverständlicher Teil des Trainings angesehen. Dies weist auf eine starke Verinnerlichung hin.

„[Gymnastik lassen wir sie ja meistens selber machen [...]. Das ist mir wichtig, weil sonst wird das nur konsumiert [...] Ich hab das inzwischen jetzt so weit abgeändert, dass ich jetzt nicht speziell [...] sag: ‚Jetzt [...] Dehnungsgymnastik! Freiwillige vor! Wer macht es?‘ Und dann mit denen direkt noch die Aufgabenverteilung mache. Sondern inzwischen ist es so, dass ich sag: ‚Dehnungsgymnastik ist angesagt, ihr habt 20 Minuten Zeit. Macht!‘ Von der Aufteilung her – wer was macht – das kriegen sie für sich sehr gut hin.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Im Gegensatz zu den Handballtrainern binden nahezu alle Gerätturntrainer die Sportler regelmäßig im Sinne des Konzepts in **inhaltliche Entscheidungen** mit ein, indem die Sportler Vorschläge zum Trainingsinhalt und -ablauf machen können oder bei der Auswahl der zu trainierenden Elemente sowie bei der Zusammenstellung ihrer Übungen aktiv einbezogen werden. Dabei planen einzelne Trainer auch Phasen im Training ein, in denen die Sportler selbstständig trainieren können.

„Das machen wir eigentlich immer, dass die Mädels auch Vorschläge machen, was wir vielleicht machen – ob es Aufwärmen wär oder wieder mal neue Teile ausprobieren. [...] oder bei der Gymnastik [...], wenn ich sag: ‚Wir machen heut mal das und das.‘ Dann sagen sie: ‚Ach nö, könnten wir heute wieder die und die Gymnastik machen.‘ Also da bringen sie sich eigentlich immer mit ein.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„[Bei den] Kürmodifizierten Übungen, da beziehen wir die Turner dann wirklich ganz speziell mit ein und wir sagen denen dann, das und das muss drin sein, schau mal wie du daraus eine Übung basteln kannst, die für dich interessant ist.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

„Dann gibt’s auch manchmal Phasen, wo sie dann mal selber Teile ausprobieren können, zum Beispiel Salto vorwärts. [...] Sie haben dann einen bestimmten Freilauf zu bestimmten Zeiten, wo sie dann auch mal selber ihre Übungsteile ausprobieren können was sie machen wollen.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Nur vereinzelt berichten Trainer, dass sie bei den inhaltlichen Entscheidungen die Sportler wenig oder überhaupt nicht mit einbinden und begründen dies mit der Zeitknappheit vor Wettkämpfen oder dem jungen Alter der Sportler (vgl. Kapitel 6.2.5).

„[Konnten sich die Turnerinnen bei inhaltlichen Entscheidungen mit einbringen?] Also im Moment [vor dem Wettkampf] eher weniger, weil ich schon das Training vorgebe und vorgebe was jetzt wann gemacht wird. Also demnach, können sie halt so kurzfristige Entscheidungen, wie was wollt ihr zuerst machen oder wollt ihr heute lieber das und nächste Woche das machen. Aber direkt zum Inhalt des Trainings eher nicht.“ (t₃: Gerätturntrainee von 9- bis 16-jährigen Mädchen)

Aus den Ergebnissen der quantitativen Inhaltsanalyse (Tabelle 40) geht hervor, dass die meisten Trainer zum Abschluss der Intervention (t₃) die methodischen Prinzipien zum Aufgreifen auf den Ebenen ‚Aktuelle Erfahrungen‘, ‚Gelegenheiten des Trainierens‘ und ‚Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ richtig bzw. zum Teil richtig umgesetzt haben. Lediglich zwei Trainer (aktuelle Erfahrungen) bzw. vier Trainer (Gelegenheiten des Trainierens, Gelegenheiten der Mitverantwortung) setzen die jeweiligen methodischen Prinzipien nicht (Häufigkeit) oder nicht richtig um. Der insgesamt hohe Anteil der Trainer mit einer häufigen und richtigen Umsetzung wird als Hinweis darauf gedeutet, dass die Anwendung der entsprechenden methodischen Prinzipien, also das Können beim Aufgreifen von Gelegenheiten auf allen drei Ebenen, als weitgehend verinnerlicht eingeschätzt werden kann.

Tabelle 40: „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum *Aufgreifen* (t₃; N = 29)

N = 29 ^b	t ₃			
	Häufigkeit ^a gemacht	Richtigkeit ^a		
Aufgreifen		richtig	z. T. richtig	nicht richtig
aktuelle Erfahrungen	26 ^b (100%)	14 (54%)	10 (38%)	2 (8%)
Gelegenheiten des Trainierens	25 ^b (96%)	10 (38%)	12 (46%)	3 (12%)
Gelegenheiten der Mitverantwortung	24 ^b (92%)	9 (35%)	13 (50%)	2 (8%)

^a Prozentangaben (%) zur Häufigkeit und Richtigkeit beziehen sich auf die jeweils vorliegende Gesamtstichprobe.

^b Drei fehlende Angaben; zwei Trainer wurden aufgrund beendeter Saison nicht in die Auswertung einbezogen.

Im Zeitvergleich (vgl. Kapitel 6.2.1) zeigen sich nach einer Steigerung der Häufigkeit und Richtigkeit der umgesetzten methodischen Prinzipien vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (t₁-t₂) nun zum dritten Messzeitpunkt (t₃) auf allen drei Ebenen unwesentliche Veränderungen auf hohem Niveau. Hier tritt offenbar eine Sättigung des *verinnerlichten Könnens* ein, nachdem auch mit zunehmender Konzepterfahrung zum Abschluss der siebenmonatigen Intervention die entsprechenden Maßnahmen nicht (noch) häufiger und richtiger angewandt werden.

Zwischenfazit Aufgreifen

Die Befunde der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die Trainer Begriffe und Inhalte zum Aufgreifen in weiten Teilen nennen und beschreiben (Wissen) sowie in ihrer Trainingspraxis umsetzen (Können). Dabei scheint das ‚Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen‘ am stärksten und das ‚Aufgreifen von Gelegenheiten des Trainierens‘ am schwächsten verinnerlicht zu sein.

Das ‚Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen‘ wird von den Trainern beider Sportarten – bis auf wenige Ausnahmen – im hohen Maße verinnerlicht. Die Trainer können die Maßnahmen begrifflich und inhaltlich einordnen und handeln beispielsweise bei Ritualen und Konflikten in der Trainingspraxis nach den konzeptionellen Vorgaben.

Beim ‚Aufgreifen von Gelegenheiten des Trainierens‘ kann dagegen festgestellt werden, dass mehrere Trainer Schwierigkeiten haben, die methodische Maßnahme ‚über Nahziele Erfolgserfahrungen schaffen‘ im Sinne des Konzepts umzusetzen. Es werden zwar Ziele bestimmt, aber nicht wie im Konzept angedacht, um Erfolgserfahrungen zu ermöglichen, sondern um allgemeine Trainingsziele mit den Sportlern abzustimmen. Dieses Vorgehen beinhaltet durchaus richtige Ansätze, zeigt jedoch auch auf, dass der Kern dieser methodischen Maßnahme nicht verinnerlicht wurde.

Beim ‚Aufgreifen von Gelegenheit zur Mitverantwortung‘ zeigt sich, dass die Maßnahme ‚Rollen- und Aufgabenverteilung‘ von den meisten Trainern am Ende der Intervention verinnerlicht wird. Insgesamt fällt allerdings ebenso auf, dass die Trainer im Gerätturnen diese Maßnahme öfters nennen und im Sinne des Konzepts in der Trainingspraxis anwenden und somit stärker verinnerlicht haben als die Handballtrainer.

Aus diesen Ergebnissen zu den methodischen Prinzipien zum Aufgreifen kann vorsichtig gedeutet werden, dass die Trainer Schwierigkeiten haben, gewohnte Verhaltensweisen im Training psychosozial zu akzentuieren, wie beispielsweise ‚über Erfolgserfahrungen Nahziele setzen‘, während sie neue, auch ungewohnte, methodische Maßnahmen wie ‚Rollen- und Aufgabenverteilung‘ zwar zunächst schwerer in ihr Training integrieren können, aber nach einer Eingewöhnungszeit diese Maßnahmen besser verinnerlichen (vgl. Kapitel 6.2.1). Den Trainern fällt es scheinbar leichter, neue methodische Maßnahmen zu erlernen, als gewohntes Verhalten zu verändern.

6.3.1.3 Verinnerlichung von Begriffen und Inhalten: Inszenieren

Im Interview wurden die Trainer – neben offenen Fragen zur Anwendung des Konzepts – konkret zu den Aufgabentypen und Aktionsformen des Inszenierens auf den Gestaltungsebenen ‚Sportart S bis XL‘ befragt (vgl. Kapitel 5.2.3.2).

Interviewleitfrage: „Kannst du mir grob aufzählen, welche Aktionsformen ihr seit dem letzten Interview gemacht habt?“

„Beschreibe mal wie du die Aktionsform XY durchgeführt hast, z. B. Gegenseitig coachen, Prognosestraining, Endphasentraining.“

„Welche Kernziele hast du dabei im Kopf gehabt? Wie sind die Sportler mit der Aktionsform umgegangen?“ (vgl. Anhang 4)

Die Auswertung erfolgte – analog zu den methodischen Prinzipien zum Aufgreifen (Kapitel 6.3.1.2) – mittels qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse zum dritten Messzeitpunkt. Für die qualitative Inhaltsanalyse wurden zum Inszenieren der Ebene ‚Sportart L‘ und den dazugehörigen Aufgabentypen (Motorische Bewegungsaufgaben, Mitverantwortung durch Gegenseitig Coachen, Selbsteinschätzung; vgl. Kapitel 4.1.3; ausführlich Sygusch, 2007, S. 122–125) 36 aussagekräftige Traineraussagen gefunden, die Anhaltspunkte zu *Wissen* und *Können* (als Kennzeichen der Verinnerlichung) beinhalten. Zum Inszenieren der Ebene ‚Sportart XL‘ und den dazugehörigen Aufgabentypen (*Wettkampfsituationen, Konkurrenz simulieren*; vgl. Kapitel 4.1.3; ausführlich Sygusch, 2007, S. 126–127) liegen 22 Traineraussagen vor. Zur Ebene ‚Sportart S und M‘ liegen vier Aussagen⁷⁵ vor. Weiterhin sind 20 Traineraussagen zum Inszenieren vorhanden, die verschiedene Ebenen zum Inhalt haben (z. B. Aufzählungen von gemachten Aktionsformen). Aussagen von Trainern aus dem Gerätturnen liegen insgesamt in höherer Anzahl vor als von den Handballtrainern. Dies lässt sich zum einen auf die geringere Stichprobe der Handballer zurückführen (13 Handballtrainer; 16 Gerätturntrainer). Zum anderen hatten mehrere Handballtrainer schon vor dem dritten Messzeitpunkt aufgrund der auslaufenden Saison das reguläre Training beendet und entsprechend keine weiteren Aktionsformen mehr durchgeführt. Demnach muss die geringere Anzahl an Aussagen seitens der Handballtrainer in Bezug auf die Verinnerlichung des Inszenierens vorsichtig interpretiert werden.

Wissen: *Benennen die Trainer Begriffe und Inhalte zum Inszenieren der Ebenen ‚Sportart S bis XL‘ im Sinne des Konzepts?*⁷⁶

Auf Nachfrage können die Trainer, die von ihnen durchgeführten Aktionsformen begrifflich nennen und einordnen.

„[Welche Aktionsformen habt ihr durchgeführt?] Wir hatten Aktionsformen gehabt, wie ‚Übung bis zum ersten Fehler‘ durchturnen. [...] Dann haben wir noch mal so ‚Handstandtunnel‘ Geschichten gemacht und auch dieses ‚Fallgrube‘ [...] und diese Aktionsform ‚Supermarkt‘ [...]. Und überwiegend ebenso Sachen passend zum Wettkampf mit ‚Gegenseitig Coachen‘.“ (Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Was habt ihr sonst noch für Aktionsformen gemacht?] Wir haben auch dieses ‚Sicher landen‘ gemacht. Haben gerade auch die Übung ‚Bis zum ersten Fehler‘ viel gemacht – vor allem in der Vorbereitungszeit für die Wettkämpfe. [...] Am Boden der ‚Erste grobe

⁷⁵ Die geringe Anzahl der Aussagen zu den Ebenen ‚Sport S und M‘ lässt sich mit dem Ende der Intervention begründen, in der nach den konzeptionellen Vorgaben schwerpunktmäßig Aktionsformen der Ebene ‚Sportart L und XL‘ empfohlen wurden (Trainingsgrobplanung; vgl. Anhang Tabelle A 86, Tabelle A 87).

⁷⁶ In den Traineraussagen lassen sich das Nennen von Begriffen und Inhalten (Wissen) und die Beschreibung des eigenen methodischen Handelns (Können) nicht immer klar voneinander abgrenzen. Aus diesem Grund liegen zahlreiche Aussagen vor, aus denen Informationen für beide Kategorien abgeleitet werden können.

„Fehler‘, wo halt ein Übungsteil gar nicht funktioniert, dass sie da dann halt wieder von vorne anfangen müssen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

Zum Inszenieren des Aufgabentyps **Gegenseitig Coachen** (Ebene Sportart L) liegen insgesamt sehr viele Traineraussagen vor, aus denen hervorgeht, dass die Trainer die dazugehörigen Aktionsformen präsent haben und diese im Sinne des Konzepts richtig beschreiben können.

„Dann haben die Größeren [Sportler] die [Übungen] schon gehabt und haben denen [jüngere Sportler] dann das praktisch vermittelt, wie die Übung funktioniert, auf was sie achten müssen, haben das vorgeturnt, haben das nachturnen lassen und die dann, ja unterstützt halt.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

Ein großer Teil der Trainer – vor allem der Sportart Gerätturnen – binden das Coachen automatisch in ihr Training mit ein und sehen darin eine Möglichkeit, das Training besser zu organisieren sowie die Sportler in die Mitverantwortung zu ziehen. Dies kann als Hinweis auf eine hohe Verinnerlichung gedeutet werden.

„Es ist ja so, dass wir relativ große Gruppen haben und natürlich auch nicht immer nach allen Turnerinnen gleichzeitig gucken können. Und die [müssen] sich dann schon auch gegenseitig trainieren und auch korrigieren. Beziehungsweise einfach auch, ja ein Stück weit meine Trainerfunktion übernehmen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

In einzelnen Aussagen wird jedoch auch deutlich, dass die Trainer diesen Aufgabentyp inhaltlich nicht im Sinne des Konzepts verstehen. Dies zeigt sich daran, dass sie nur einzelne Sportler einbeziehen oder diese Aktionsformen nicht in das reguläre Training integrieren.

„Also ‚Gegenseitig Coachen‘ läuft immer wieder mal. Also, dass mach ich mit den Torwarten [...]. Unter dem Training jetzt eigentlich weniger, weil die Zeit ein bisschen schade ist.“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Jungen)

Aktionsformen zum Aufgabentyp **Motorische Bewegungsaufgaben** (Ebene Sportart L) werden dagegen von keinem Trainer explizit genannt, was zeigt, dass die Trainer diesen Aufgabentyp nicht präsent und damit auch nicht verinnerlicht haben. Lediglich in einzelnen Traineraussagen zum ‚Gegenseitig Coachen‘ werden methodische Maßnahmen genannt, in denen die Sportler eigenständig Lösungswege zu motorischen Lernzielen finden müssen.

„Wir haben weiterhin versucht, dass sie in Kleingruppen üben. [...] Dass sie mit Hilfe der Übungsausschreibungen ihre Übungen einstudieren, die die [Sportler] entsprechend dann kontrollieren, sich gegenseitig Tipps geben.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Die Aktionsform ‚Prognosetraining‘ des Aufgabentyps **Selbsteinschätzung** (Ebene Sportart L) ist von den meisten Trainern im Training umgesetzt worden. Es wird jedoch er-

sichtlich, dass ein Großteil der Trainer diese Aktionsform nicht vollständig inhaltlich versteht, da die konzeptionellen Vorgaben (Ausfüllen der Prognosebögen, nachträgliche Kontrolle der Einschätzungen) nur bedingt von den Trainern umgesetzt werden. So führen beispielsweise mehrere Handballtrainer die Selbsteinschätzungen nur mündlich oder mit einzelnen Sportlern durch.

„[Konntet ihr Prognosetraining oder dieses Selbsteinschätzung machen?] Doch, doch das hab ich gemacht, [...] mit der B-Jugend und ein Teil A-Jugend, eben sieben Meter werfen, hier kommt her davor und sag mir von Fünf, wie viel trifft ihr oder so, das haben wir gemacht. [...] Aus dem Lauf werfen oder Sprungwurf oder so.“ (t₃: Handballtrainerin von 14- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Wie hat so das Prognosetraining funktioniert?] [...] Die Größeren haben praktisch die Bögen ausgefüllt, was sie halt können, was nicht und so weiter, was sie verbessern wollen. Und als Kampfgericht habe ich dann auch bewusst welche genommen, die jünger sind.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

Die Handballtrainer haben scheinbar größere Probleme, einzelne Übungen bzw. Techniken zu bewerten. Daher ändert ein Handballtrainer bewusst das ‚Prognosetraining‘ auf Koordinationsübungen ab, da er im Vorfeld Probleme hatte, Kriterien zu formulieren, wann ein Wurf oder Ähnliches richtig ausgeführt wird. Diese Abänderung ist im Sinne des Konzepts und zeigt, dass dieser Trainer die Aktionsform inhaltlich richtig versteht.

„Wir haben zum einen das Prognosetraining gemacht, aber nicht so wie es im Buch steht, [...]. Ich hab mir dann andere Übungen ausgedacht, wo sie wählen konnten Koordinationsübungen bzw. Sprungseilübungen. Hab ich dann alles umgemünzt, und das hat dann gut funktioniert. [...] Ich hab die Fragestellung ja so gelassen wie sie im Buch steht, ich hab nur die Übungen geändert. Und auch sich vorher Zettel verteilt, wo sie sich einschätzen und sich festlegen sollten.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Mehrere Trainer setzen auch Aktionsformen der Ebene **Sportart XL** regelmäßig um und können diese inhaltlich richtig beschreiben.

„[Habt Ihr dann so Sachen wie Endphasentraining gemacht?] Ja doch, dass mach ich immer wieder. Eine halbe Minute, oder eine Minute! Ihr führt mit einem Tor, oder Ihr seid mit einem zurück, oder so, oder Gleichstand und Ihr wollt noch das Siegtor machen. Also diese Geschichten passieren sicherlich immer wieder.“ (t₃: Handballtrainer von 15- bis 16-jährigen Jungen)

„[Raus und Rein] Das eine Spielchen, wo wir gesagt haben sechs gegen sechs spielen lassen. Kapitän tut zwei raus, der Nächste sucht wieder zwei, also neuer Kapitän. Der sucht wieder Jemanden zum auswechseln, begründet auch warum. [...] Und da wird dann die Verantwortung auf den Spieler abgeschoben, dass der austauschen durfte, sagen durfte, wer ausgetauscht wird.“ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 14-jährigen Mädchen)

„Ich glaub die Aufgabe ‚Unter Druck‘. Die habe ich [...] vor einem Wettkampf benutzt und da ging es halt darum, dass die Mädels erst mal an jedem Gerät beginnen sollten ihre Wettkampfübung zu turnen und die zwei Schlechtesten wurden dann im Endeffekt raus gekickt, also konnten dann am nächsten Gerät dann nicht mehr mitturnen und so ging das immer weiter, dass man halt gucken konnte, ja wer jetzt so im vorderen Feld dabei ist und die Gewinnerin hatte eben dann am Ende des Trainings den Gewinn gehabt, dass sie nur die Hälfte des regulären Krafttrainings machen konnte.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Können: *Setzen die Trainer methodische Prinzipien zum Inszenieren der Ebenen ‚Sportart S bis XL‘ im Sinne des Konzepts um?*

Die Trainer sind darum bemüht, die Aktionsformen in den regulären Trainingsablauf sinnvoll zu integrieren. Dabei werden zu Ende des Interventionszeitraums – wie auch bei der quantitativen Inhaltsanalyse ersichtlich – Aktionsformen aus der Ebene ‚Sportart S und M‘ mittlerweile nicht (mehr) oder nur selten durchgeführt, während Aktionsformen der Ebene ‚Sportart L und XL‘ zunehmend häufiger von den Trainern umgesetzt werden. Diese Verschiebung der Aktionsformen zu den höheren Ebenen ist durchaus in den konzeptionellen Vorgaben verankert und kann daher als im Sinne des Konzepts bezeichnet werden (Trainingsgrobplanung, vgl. Anhang Tabelle A 86, Tabelle A 87).

„Bestimmte [...] Aktionsformen werden bei uns gut und regelmäßig und von alleine schon umgesetzt. Und bei manchen Sachen, da fällt es aber auch sehr schwer, die irgendwie dazwischen zu kriegen. Die Zirkusrollen [Sportart S] zum Beispiel, das ist bei uns immer so ein Konzentrationsbruch.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 16-jährigen Mädchen)

Neben der spezifischen Auswahl der Aktionsformen passen die Trainer die gewählten Aktionsformen – vor allem der Ebene ‚Sportart XL‘ – den Anforderungen ihrer Trainingsgruppe (z. B. Alter, Gruppengröße) an. Solche Anpassungen sind durchaus im Sinne des Konzepts und zeigen eine hohe Verinnerlichung dieser methodischen Maßnahmen, die geprägt ist vom reflektierten Umgang mit Aktionsformen und keiner rezeptartigen Durchführung von Aktionsformen.

„Also man muss das halt für ältere [Sportler] etwas anders machen, als für Jüngere. Das hab ich dann auch teilweise gemacht, dass die Jüngeren etwas vereinfachte Aufgabe gekriegt haben, aber letztendlich von derselben Aktionsform. Also da muss man auch selber stark variieren und gucken, was kann ich meiner Gruppe da einfach zumuten oder was traue ich ihnen dann zu.“ (Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Wie kam denn die Kür bis zum ersten Fehler bei den Turnerinnen an?] [...] Also die waren dann schon quasi davon überzeugt, dass sie so viele Fehler machen, dass sie keine Übung bis zum Ende turnen können. Und wir haben dann halt einfach das verschieden angewendet und haben dann gesagt, [...] bei einer ganz bestimmten Art von Fehler wird

abgebrochen und bei anderen Fehlern, die lassen wir einfach gelten. Und wir haben das festgesetzt auf ein Maximum. Ich glaube jeder hatte nur drei Versuche, also maximal drei Übungen turnen und dann kam der Nächste dran.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

Mehrere Trainer integrieren verschiedene Aktionsformen und die darin enthaltenen methodischen Maßnahmen in einem solchen Maß in die Trainingspraxis, dass sie selbst die einzelnen Aktionsformen nicht mehr im Blick haben. Dies weist auf eine idealtypische Integration der Aktionsformen hin, in der Aktionsformen nicht nur als psychosoziales Zusatztraining addiert werden, sondern Aktionsformen nahtlos in die normale Trainingspraxis integriert werden.

„[Was habt ihr denn für Aktionsformen durchgeführt?] Im Moment weniger. Also [...] die ‚Zirkusrollen‘. [...]. Viel mehr haben wir glaub ich daraus gar nicht mehr gemacht, weil wir wie gesagt dieses Techniktraining im Moment haben. [Aha, ok.] Ich glaube halt sie [die Aktionsformen] sind so ein bisschen versteckt in dem was ich sowieso im Training mache. Also daher kombiniert sich viel: Dieses ‚Gegenseitig Coachen‘ ist so ein bisschen mit drin gewesen. Aber halt nicht direkt als Aktionsform, sondern alles so ein bisschen mit versteckt in den ganzen Sachen. ‚Synchron bewegen‘ zum Beispiel. Sollten letztens einen Handstand abrollen machen und dann mal das synchron machen, [...] aber nicht direkt als Aktionsform. Also von Vielen ist immer so ein bisschen mit drin gewesen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 16-jährigen Mädchen)

Das **Gegenseitig Coachen** (Ebene Sportart L) wird vom größten Teil der Trainer kontinuierlich und sukzessive in ihr reguläres Training integriert und stellt zu Interventionsende einen Aufgabentyp dar, der nahezu in jedem Training Anwendung findet.

„[Habt ihr Gegenseitig Coachen gemacht?] Ich sag mal das läuft ja eigentlich generell die ganze Zeit, auch wenn sie zusammen an einem Gerät sind, [...] wenn es darum geht, dass sie gegenseitig sich Handstände halten oder zusammen Liegestütze, Klimmzüge machen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 12-jährigen Jungen)

„Generell Coachen eben auch bei den Gruppenarbeiten – wenn die paarweise was machen sollen, dann ist ja auch automatisch immer der Andere der Coach, der dann auch Hilfeleistung gibt und dann auch Rückmeldung gibt, das wird gemacht.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Dabei verinnerlichen auch die Sportler das ‚Gegenseitig Coachen‘ zunehmend, so dass sie sich zu Interventionsende im Training selbstständig untereinander coachen und verbessern.

„Mittlerweile ist es so, dass sich die Kinder ja gegenseitig ganz gezielt korrigieren, wo ich mir immer denk gut, hoppla richtig gut aufgepasst, die Regeln richtig gut mitgekriegt und man merkt das auch.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

„Manchmal schicken wir sie alleine zum Sprung und dann sind ja gerade die Großen [Sportler] immer die, die sagen, ich helf euch dann [...] und geben Hilfestellung [...]. Das kriegen die schon alleine geregelt.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 17-jährigen Mädchen)

Lediglich von einzelnen Handballtrainern wird dieser Aufgabentyp nicht in das Training einbezogen und nur sporadisch bis gar nicht eingesetzt.

„[Konntest du gegenseitige Coachen in deiner Gruppe machen?] Eher schwierig. Der Torwart der sagt auch mal den Feldspielern: [...] ‚Du musst variabler bei der Wurfauslage sein.‘ Das kommt schon mal vor, aber das kommt bei ihm jetzt eher aus eigenem Antrieb und nicht dass ich das gefordert hab. [...] Die [Sportler] sind zwar mit sich selber ganz gut beisammen, aber das mit dem weitergeben. Da sind die auch nicht so ein Typ dafür, also ich finde man muss ein Typ dafür sein.“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 16-jährigen Jungen)

Die Aktionsform ‚Prognosetraining‘ des Aufgabentyps **Selbsteinschätzung** (Ebene Sportart L) wird lediglich von einzelnen Trainern häufiger ins Training eingebaut und dabei nur in Ansätzen nach den konzeptionellen Vorgaben umgesetzt. Eine idealtypische Umsetzung kann aus den Traineraussagen nur in Einzelfällen im Gerätturnen erkannt werden.

„[Wie ist denn das Prognosetraining so gelaufen?][...] Also ich habe das für jedes Gerät praktisch gemacht. Hab dann in einem Training mir ein Gerät rausgesucht, wo wir das dann mal so angefangen haben, wie sie sich selber einschätzen und ja was leicht geht, was mittel geht, was schwer geht und hab dann immer wieder praktisch jedes Gerät so durchgemacht.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

Im Handball wird das ‚Prognosetraining‘ nur sehr selten von den Trainern im Sinne des Konzepts umgesetzt. Lediglich eine reduzierte Variante dieser Aktionsform wird von einzelnen Trainern umgesetzt, indem sie ihre Sportler die Trefferquote bei Torwürfen mündlich einschätzen lassen und die Ergebnisse im Anschluss kurz besprechen.

„Wir machen halt oft so Wettkampfspiele, zehn Wurf, wie viel Tore oder zehnmal eins gegen eins, wie viel Tore oder sowas. [...] [Hast du es mit einer Selbsteinschätzung verbunden?] Beim Einwerfen schon, bei den Angriffen ist es schwieriger. Aber im Einzel oft – also zehnmal sieben Meter, bestimmt wie viel der zehn Bälle ihr trifft. [Habt ihr dann kurz darüber geredet?] Ja, ich habe es schon rückgemeldet [...]. Das hast du gesagt und das haste geschafft und oft haben wir dann gleich noch eine Serie hinterher gemacht.“ (t₃: Handballtrainer von 12- bis 15-jährigen Jungen)

Aus mehreren Aussagen geht hervor, dass die Trainer Aktionsformen der Ebene **Sportart XL** nach den konzeptionellen Vorgaben inszenieren und systematisch ins Training integrieren, indem sie bewusst Wettkampfsituationen herstellen sowie Sportler bei der Festlegung und Kontrolle der Regeln aktiv mit einbinden.

„[Setzt du die Sportler bei Aktionsformen auch als Kampfrichter oder als Hilfstrainer ein?] Sowas haben wir auch gemacht. Beispielsweise bei dieser Wettkampfsituation ‚Unter Druck‘, da hatten wir dann auch eben die Mädchen, die dann eben die Kampfrichterfunktion hatten und mit bewertet haben.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

„Kür bis zum ersten Fehler. [...] Die Kriterien haben die Mädels dann auch mitverantwortlich selber ausgewählt, was jetzt schwieriger oder leichter sein soll oder was als Fehler gilt.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

„[Habt Ihr dann auch solche Übungen aus dem XL-Bereich gemacht?] [...] Also das haben wir oft gemacht. Dass wir gesagt haben: Ok, Mannschaft ist in Überzahl, muss ein Tor schießen. [Ihr] Habt meinetwegen jetzt 30 Sekunden Zeit! Überlegt euch was und dann ist Anpfeiff.“ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 14-jährigen Mädchen)

Obwohl sich aus den meisten Traineraussagen folgern lässt, dass die Durchführung eng an den konzeptionellen Vorgaben angelehnt ist, zeigt sich in der vertiefenden Analyse, dass die Trainer den psychosozialen Charakter dieser Aktionsformen häufig aus den Augen verlieren und die konzeptionellen Vorgaben, wie das gemeinsame Verständigen der Sportler auf eine Strategie oder Reflexionsphasen, nicht beachten. Die Trainer verfolgen dabei ihre gewohnten Trainingsziele, was zeigt, dass sie diese Aktionsformen inhaltlich (noch) nicht vollständig verstanden und verinnerlicht haben (vgl. Verinnerlichung der Kernziele; Kapitel 4.3.1.1).

„[Hattet ihr die Kür bis zum ersten Fehler gemacht?] Ja, das machen wir, weil wir ja im Training eigentlich jedes Mal, wenn wir sie in Gruppen einteilen, muss jede Turnerin ihre Übung komplett durchturnen natürlich, nicht nur ein Mal, sondern zwischen drei und fünf Mal und also das haben wir schon immer mit eingebaut, dass wir das gesagt haben, ok, das halt ich für sehr, sehr gut. Weil so manche wirklich an ihre Grenzen gehen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„[Habt Ihr dann jetzt, sag ich mal aus dem XL-Bereich was gemacht?] Die hab ich schon immer gemacht. Und zwar was ist in Unterzahl. Unterzahlspielchen, in den letzten Minuten ist der Gegner mal in Unterzahl, wie Überzahl, Unterzahl diese Spielchen halt. [Ja, wunderbar. Und das ging?] Das mach ich eigentlich ständig, das mach ich schon, muss ich mal ehrlich sagen nicht nur wegen dem, sondern manchmal hat man keine geraden Mannschaften vorhanden.“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 15-jährigen Mädchen)

Die Befunde der quantitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die Trainer die Aktionsformen auf allen vier Gestaltungsebenen ‚Sportart S bis XL‘ zum Abschluss der Intervention (t₃) richtig bzw. zum Teil richtig im Sinne des Konzepts umsetzen (vgl. Tabelle 41). Lediglich ein Trainer wendet Aktionsformen (hier: Sportart XL) nicht richtig an. Dieser insgesamt hohe Anteil der Trainer mit einem hohen Umsetzungsgrad wird als Hinweis auf ein weitgehend

verinnerlichtes Können beim Inszenieren von Aktionsformen in der gesamten Trainerstichprobe gedeutet⁷⁷.

Tabelle 41: „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum *Inszenieren* (t_3 ; N = 29)

N = 29 ^b	t_3			
	Häufigkeit ^a gemacht	Richtigkeit ^a		
Inszenieren		richtig	z.T. richtig	nicht richtig
Sportart S	3 ^b (11%)	2 (7%)	1 (4%)	--
Sportart M	3 ^b (11%)	1 (4%)	2 (7%)	--
Sportart L	21 ^b (78%)	13 (48%)	8 (30%)	--
Sportart XL	20 ^b (74%)	7 (26%)	12 (44%)	1 (4%)

^a Prozentangaben (%) zur Häufigkeit und Richtigkeit beziehen sich auf die jeweils vorliegende Gesamtstichprobe.

^b Drei fehlende Angaben; zwei Trainer wurden aufgrund beendeter Saison nicht in die Auswertung einbezogen.

Im Zeitvergleich (vgl. Kapitel 6.2.1) nimmt die Richtigkeit vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (t_1 - t_2) deutlich zu. Zum Abschluss der Intervention (t_3) zeigt sich tendenziell ein schwacher Rückgang der Richtigkeit auf insgesamt hohem Niveau. Auch im Bereich des Inszenierens kann damit von einer Sättigung in der Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Inszenieren ausgegangen werden, nach der ein Mehr an Erfahrung bis zum Interventionsabschluss nicht gleichsam zu einem Mehr an verinnerlichtem Können führt.

Zwischenfazit Inszenieren

Die Befunde der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass nahezu alle Trainer Begriffe und Inhalte zum Inszenieren nennen und beschreiben (Wissen) können. Die Umsetzung in die Trainingspraxis (Können) gelingt einem Teil der Trainer gut, während andere die konzeptionellen Vorgaben nur teilweise umsetzen können. Dabei scheint der Aufgabentyp ‚Gegenseitig Coachen‘ am stärksten und die ‚Selbsteinschätzungen‘ am schwächsten verinnerlicht zu sein.

Die Aktionsformen der Ebene ‚Sportart L‘ werden von den Trainern aus dem Gerätturnen häufiger und intensiver genutzt. Hierbei scheint es, dass die Aktionsformen zum ‚Gegenseitig Coachen‘ im Gerätturnen in Ansätzen schon bekannt waren und aufgrund der Organisationsform (einzelne Turner am Gerät) leichter durchzuführen sind. Dagegen stellten diese Prinzipien für die meisten Handballtrainer ein Novum dar und scheinen für die Trainer organisatorisch etwas schwieriger zu sein. Ebenso konnten die Gerätturnertrainer die Aktionsformen des Aufgabentyps ‚Selbsteinschätzung‘ (z. B. Prognosetraining) besser umsetzen, da sie das Bewerten von Einzelelementen – was dem Gerätturnen immanent ist – gewohnt sind. Dage-

⁷⁷ Die hier – im Vergleich zum Aufgreifen – geringen Angaben zur Häufigkeit (max. 78 %) sind darauf zurückzuführen, dass die Trainer die vier Gestaltungsebenen alternativ (je nach Trainingsphase, Voraussetzungen der Trainingsgruppe etc.) anwenden sollen. Weiterführende Berechnungen zeigen, dass alle Trainer (100 %) Aktionsformen mindestens einer Ebene häufig anwenden.

gen hatten die Handballtrainer mit der Bewertung von Einzelaktionen große Probleme. Einzelne Handballtrainer führten aufgrund dieser schwierigen Umsetzung das Prognosetraining innerhalb des Kraft- und Koordinationstrainings ein.

Die Aktionsformen der Ebene ‚Sportart XL‘ konnten dagegen von den Trainern im Handball und Gerätturnen in ähnlicher Weise verinnerlicht werden. Ein Großteil der Trainer nutzt diese häufig im Training, versäumten es jedoch zum Teil die psychosozialen Erfahrungen hervorzuheben und zu akzentuieren (vgl. Verinnerlichung der Kernziele; Kapitel 6.3.1.1).

Abschließend kann festgestellt werden, dass die meisten Trainer verschiedenste Aktionsformen in ihr Training integrieren und miteinander kombinieren. Die Aktionsformen liegen dann oft nicht mehr in Reinform vor und weichen zum Teil von den konzeptionellen Vorgaben ab. Dennoch kann dies im Sinne einer zunehmenden Verinnerlichung positiv interpretiert werden, da die Trainer losgelöst von den Aktionsformen die darin enthaltenen methodischen Prinzipien situativ in die eigene Trainingspraxis integrieren.

„[Wie waren die letzten Trainingswochen bei euch?] Die Jungs sind jetzt ziemlich im Wettkampfstress. Wir haben heute beispielsweise wieder in Gruppen aufgeteilt – Kleingruppen. Da mussten sie eine Übung einstudieren, einturnen und dann wettkampfmäßig vorturnen. Und die Jungs, die dann zugeschaut haben, mussten bewerten oder auch Stärken und Schwächen erkennen und haben dann durch gewechselt.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

6.3.1.4 Verinnerlichung von Begriffen und Inhalten: Thematisieren

Im Interview wurden die Trainer – neben offenen Fragen zur Anwendung des Konzepts – konkret zu den methodischen Prinzipien zum Thematisieren (Motorische Leistungen rückmelden, psychosoziale Erfahrungen reflektieren) befragt.

Interviewleitfrage: *„Beim Thematisieren gibt es die methodischen Prinzipien ‚Motorische Leistungen rückmelden‘ und ‚Psychosoziale Erfahrungen reflektieren‘. Fallen dir konkret Situationen ein, wo du das gemacht hast?“*

„Wie meldest du motorische Leistungen an deine Sportler zurück?“

„Hast du aufgegriffene oder inszenierte Lernsituation gezielt reflektiert?“ (vgl. Anhang 4)

Die Auswertung erfolgte – analog zum Aufgreifen bzw. zum Inszenieren (Kapitel 6.3.1.2 und 6.3.1.3) – mittels quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse zum dritten Messzeitpunkt (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Zum methodischen Prinzip ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ sowie den entsprechenden methodischen Maßnahmen (u. a. Leistungen durch Lob verstärken, konkrete konstruktive Kritik, individuelle Bezugsnorm; vgl. Kapitel 4.1.3; ausführlich Sygusch, 2007, S. 128–130)

wurden 21 Traineraussagen⁷⁸ gefunden, die Anhaltspunkte zu *Wissen* und *Können* (als Kennzeichen der Verinnerlichung) beinhalten. Zum methodischen Prinzip ‚Psychosoziale Erfahrungen reflektieren‘ (u. a. zeitnahe Reflektion, Trainer als Moderator, Verwendung der Reflexionsfragen; Kapitel 4.1.3; ausführlich Sygusch, 2007, S. 131–132) liegen 35 Aussagen vor.

Wissen: *Benennen die Trainer Begriffe und Inhalte zum ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ und zum ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ im Sinne des Konzepts?*⁷⁹

Häufig nennen und nutzen die Trainer den Begriff ‚motorische Leistungen rückmelden‘ und bringen ihn mit den oben genannten methodischen Maßnahmen in Verbindung.

„Motorische Rückmeldungen [...] Also wir sagen immer, wenn es gut funktioniert hat.“
(t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„[...] ‚motorische Leistungen rückmelden‘ [...], dass ich bei den Schwächeren rausstelle, wenn die sich verbessert haben.“ (t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Vereinzelt drückt sich ein – im Sinne des Konzepts – falsches Begriffsverständnis aus, indem beispielsweise ein Trainer dieses methodische Prinzip auf Bewegungsanweisungen oder Korrekturen reduziert.

„Also Rückmeldungen werden ständig gemacht bei den Übungselementen [...]. Es fängt schon damit an, wenn ich einfach nur den Hinweis gebe, ‚mach die Knie lang oder streck deine Arme‘, das sind ja alles Rückmeldungen, die automatisch passieren.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Der Begriff ‚Psychosoziale Erfahrungen reflektieren‘ und die damit verbundenen Maßnahmen scheinen dagegen in geringerem Maße verinnerlicht zu sein. Es liegen auch hier einige Aussagen vor, die auf Fragen zum Reflektieren konzeptbezogenes Wissen belegen.

„Ja schon, also ich hab wenn wir Aktionsform gemacht haben, [...] ‚kommt mal zusammen und sagt mal hier, wie war’s? Was ist Euch aufgefallen?‘“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 16-jährigen Jungen)

„Ja, nach den Übungen meistens, also die Fragen, die da [Handreichung] drin standen, die haben wir zum größten Teil so immer beantwortet.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 13- bis 18-jährigen Mädchen)

Eine Trainerin sagt allerdings aus, dass sie den Begriff des ‚Reflektierens‘ inhaltlich nicht verstanden hat.

⁷⁸ Die im Vergleich zur Stichprobe geringe Anzahl der Traineraussagen beruht darauf, dass lediglich konkrete und aussagekräftige Aussagen kodiert wurden.

⁷⁹ In den Traineraussagen lassen sich das Nennen von Begriffen und Inhalten (Wissen) und die Beschreibung des eigenen methodischen Handelns (Können) nicht immer klar voneinander abgrenzen. Aus diesem Grund liegen zahlreiche Aussagen vor, aus denen Informationen für beide Kategorien abgeleitet werden können.

„Also da hab ich immer so das Problem mit, weil ich nicht mehr wirklich weiß, was damit gemeint ist.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

Andere Trainer machen Angaben, die auf ein Missverständnis dieses Prinzips hinweisen, indem sie das ‚Reflektieren‘ in Bezug auf motorische Leistungen deuten.

„Wenn sie selber für sich so ein bisschen, ja doch reflektieren sollten, habe ich das in letzter Zeit gerne gemacht, dass sie mir bestimmte Bewegungsabläufe erklären sollten. Dass sie mal gucken sollten, was mach ich überhaupt, um sich selber bewusst zu werden, was sie da machen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 16-jährigen Mädchen)

„Das [die Niederlage] hab ich beim nächsten Training thematisiert. Warum und wieso? Dass wir speziell an den Fehlern, die wir da festgestellt haben, gearbeitet haben. Halt im Abwehrbereich, auch im Angriffsbereich, mehr druckvolles Spiel.“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 16-jährigen Jungen)

Können: Setzen die Trainer methodische Prinzipien zum ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ und ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ in der Trainingspraxis im Sinne des Konzepts um?

Die vorliegenden Traineraussagen belegen insgesamt, dass die Trainer das methodische Prinzip ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ in den Trainingsalltag konzeptnah umsetzen. Dabei geht aus mehreren Aussagen hervor, dass die Trainer Rückmeldungen insgesamt positiv formulieren und häufig Lob aussprechen.

„Mit Lob, ganz klar, verbal halt einfach oder auch mal ein Klaps oder so, das mach ich schon.“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Jungen)

„Ich versuch Sie viel zu loben, wenn Sie was richtig machen. [...] Im Training, im Spiel kommt eigentlich so gut wie keine Kritik mehr von mir. Es gibt eigentlich nur noch nach Vorne und wenn auch ein Schlechterer mal was richtig macht, oder Kleinigkeiten, dann kommt das.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Einige Trainer beschreiben, wie sie in ihren Rückmeldungen konkrete Fehler oder individuelle Kritik mit Lob verbinden (sogenannte Sandwichformel).

„Also motorische Leistungen rückmelden, mache ich ziemlich viel, [...] und dann versuch ich immer erst ein kleines Lob zu geben und dann einfach zu sagen, ‚Ok, das war einfach noch nicht so gut.““ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

„Ich hab halt eigentlich mehr gelobt, wie dass ich jetzt gesagt hab: ‚Das war nichts!‘ Wenn ich Fehler gesagt hab, hab ich das halt eher in einem freundlicheren Ton gesagt und hab halt genau erklärt, was sie falsch gemacht haben und wo dran das liegt, also dass das jetzt falsch war.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 13- bis 18-jährigen Mädchen)

Weiterhin zeigen einige Aussagen, dass Trainer individuelle Bezugsnormen in ihren Rückmeldungen berücksichtigen, also individuelle Verbesserungen der Sportler herausstellen und persönliche Anstrengungen der Sportler anerkennen.

„Ich achte darauf, wenn zum Beispiel eine Turnerin, die generell ein bisschen schlechter ist als der Durchschnitt, aber für sich persönlich besser geworden ist [...] und ich das dann auch erkenne, dann melde ich das auch zurück.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

„[Motorische Leistungen rückmelden] Dass ich bei den Schwächeren auch rausstelle, wenn sie sich verbessert haben. Ich denke, das ist ganz wichtig, dass man Ihnen da positiv zuredet.“ (t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„Wenn ich merke die [Sportler] strengen sich wirklich an [...] das kriegen die auch alle von mir rückgemeldet.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Neben diesen überwiegend konzeptnahen Aussagen liegen vereinzelt Aussagen vor, nach denen Trainer die methodischen Maßnahmen durchaus nennen und beachten, dabei aber eine prinzipiell fehlersuchende – und damit konzeptferne – Haltung einnehmen.

„Wenn ich sie beurteile, wie das Teil ausgeführt wurde, [...] da sag ich schon, ‚das war jetzt dein bester Versuch. Er war nicht optimal, aber es war dein bester Versuch.‘ Oder wenn es in der Grobform ist, ‚jetzt bist du auf dem Weg, jetzt müssen wir bloß noch gucken, dass die verschiedenen Fehler, die ich dann sag, dass du die noch rauskriegst.‘ Aber immer wieder auch Lob mit einfließen lassen und dann aber hinterher auch gleich die Korrekturen und die Kritik.“ (t₃: Gerätturntrainer von 13- bis 18-jährigen Jungen)

Dominant fehlersuchende Rückmeldungen, bei der offene negative Kritik im Vordergrund steht, lassen sich lediglich in einer Traineraussage erkennen.

„Wenn wir Grundübungen machen [...] dann individuell: [...] Aber auch negativ. Speziell beim Werfen, [...]. Das kommt dann schon direkter, da greif ich auch in Übungsformen ein, dass alle mitbekommen können.“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 16-jährigen Jungen)

Die insgesamt positiven Befunde, die auf verinnerlichtes Können im Hinblick auf die methodischen Prinzipien zum Rückmelden hinweisen, sind für das Prinzip ‚Psychosoziale Erfahrungen reflektieren‘ nur mit Abstrichen zu identifizieren.

Zunächst zeigt sich auf die Interviewleitfrage zum Reflektieren, dass einige Trainer entsprechende methodische Maßnahmen in ihrem Trainingsalltag konzeptnah umsetzen (z. B. zeitnahe Reflektion von Aktionsformen, Verwendung der vorgeschlagenen Reflexionsfragen).

„[Reflektiert?] Ja auf alle Fälle, das müssen die [Sportler] immer argumentieren, was haben die gemacht, wieso haben die das so gemacht oder wie haben sie sich dabei gefühlt

oder zu was diese Übung gedient hat, also die Kernziele schon.“ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 15-jährigen Mädchen)

„Ja schon, also ich hab wenn wir Aktionsform gemacht haben, [...] ,kommt mal zusammen und sagt mal hier, wie war's? Was ist Euch aufgefallen?“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 16-jährigen Jungen)

„Ja, schon, Aber nicht so ausführlich, dass wir es über einen langen Zeitraum breitgetreten haben. Kurz angesprochen und dann abgehakt.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

„Wenn wir [die Aktionsformen] machen, dann wird danach also auch darüber geredet.“ [Interviewer: Anhand der Fragen aus der Handreichung oder frei?] Ja, am Anfang schon. Also die erste Frage ist meistens die, die da drin steht und dann aber irgendwie nicht mehr. Ja doch, da versuch ich mich schon ziemlich dran zuhalten.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 17-jährigen Mädchen)

Einzelne Aktionsformen, wie das ‚Prognosetraining‘ (Ebene Sportart L), werden von den Trainern intensiver mit den Sportlern reflektiert, indem beispielsweise die Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen und der tatsächlichen Leistung thematisiert werden.

„[Habt ihr dann nach solchen Übungen [Prognosetraining] nochmal darüber geredet?] Ja, ich habe es schon rückgemeldet. Also nochmal so gesagt, das hast du gesagt und das haste geschafft und oft haben wir dann gleich noch eine Serie hinterher gemacht, [...] und da hab ich sie wieder gefragt und dann hat es sich schon ein bisschen angenähert.“ (t₃: Handballtrainer von 12- bis 15-jährigen Jungen)

Bei einzelnen Trainern zeigt sich hingegen, dass das methodische Handeln nur in Ansätzen mit den methodischen Prinzipien zum Reflektieren übereinstimmt. Erfahrungen werden nicht zeitnah reflektiert oder die Trainer haben Probleme, sich mit eigenen Wortbeiträgen zurückzuhalten und eine zurückhaltende Funktion als Moderator einzunehmen.

„Früher hat man sowas immer in der Vereinsnacht gemacht, wenn man älter war. So richtig vor dem Training bringt es nichts, weil, da fehlt ja die Trainingszeit, nach dem Training fehlt die Aufmerksamkeit. Es fehlt das gemütliche beisammen Sitzen.“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Mädchen)

„Also die Reflexionsfragen – also wenn du mit mir sprichst, ich bin dann immer so jemand, der dann, ich komm dann ganz schnell in so einen Redeschwall. Ich hab es versucht, aber ich hab es überhaupt nicht auf die Reihe gebracht.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

Wie sich bereits beim Nennen von Begriffen und Inhalten (Wissen) andeutet, reflektieren viele Trainer weniger psychosoziale Erfahrungen, um die es in den konzeptionellen Vorgaben an dieser Stelle eigentlich geht, sondern vielmehr motorische Erfahrungen. Dabei binden

die Trainer ihre Sportler in Rückmeldeprozesse ein und regen diese an, Fehlerquellen, Bewegungsabläufe und -merkmale zu erkennen und zu reflektieren.

„Dass wir dann fragen, ‚warum hat es jetzt nicht geklappt, was war verkehrt, was ist noch zu verbessern?‘ Oder dass man sich auch in der Gruppe hinstellt, wenn nur mal einer zum Beispiel am Sprung springt und dass man dann drüber spricht, ‚warum hat das denn jetzt nicht geklappt?‘ und dass sie sich dann gegenseitig beobachten und dass dann auch drüber gesprochen wird.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

„Ja, ich besprech alles mit denen [...]. Vor allem, ‚wie fühlst du dich bei den Übungsteilen?‘ oder ‚was ist entscheidend, wo musst du besonders drauf achten? Stellst du es selber fest oder geht es automatisch in deinem Kopf ab?‘ [...] Also ich versuch schon, dass sie es auch richtig nachvollziehen, was sie gemacht haben.“ (t₃: Gerätturntrainer von 13- bis 18-jährigen Jungen)

Auch bei der Nachbesprechung und Reflexion von Wettkämpfen bzw. Spielen mit den Sportlern liegt das Augenmerk der Trainer weniger auf den gemachten psychosozialen Erfahrungen, sondern eher auf den erbrachten motorischen Leistungen (vgl. Kapitel 6.3.1.2).

„Wir hatten danach [nach dem Wettkampf] noch eine Stunde Zeit, und haben auch die [Wertungs-] Punkte alle noch mal durchgesprochen. Sie [die Sportlerinnen] wollten auch wissen, was hab ich verkehrt gemacht, was muss ich jetzt üben.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

„Das [die Niederlage] hab ich beim nächsten Training thematisiert. Warum und wieso? Dass wir speziell an den Fehlern, die wir da festgestellt haben, gearbeitet haben. Halt im Abwehrbereich, auch im Angriffsbereich, mehr druckvolles Spiel.“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 16-jährigen Jungen)

Dieses Reflektieren von motorischen Erfahrungen entspricht zwar nicht den konzeptionellen Vorgaben, kann aber – insbesondere im Hinblick auf eine realistische Selbsteinschätzung motorischen Könnens (Kernziele 1 und 2) – durchaus sinnvoll sein und zeugt von einer Verinnerlichung der konzeptionellen Vorgaben zum ‚Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ (vgl. Kapitel 6.3.1.2). Dieses Antwortverhalten einiger Trainer wird an dieser Stelle jedoch dahingehend gedeutet, dass das ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ nicht in dem Maße bzw. nicht bei so vielen Trainern verinnerlicht ist wie das ‚Rückmelden von motorischen Leistungen‘.

Die vorgestellten qualitativen Befunde zur Umsetzung der methodischen Prinzipien drücken sich auch in der quantitativen Inhaltsanalyse recht deutlich aus. Daraus geht hervor, dass die Trainer die Prinzipien zum ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ und zum ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ häufig angewandt haben, dies auch richtig oder zum Teil

richtig⁸⁰ getan haben. Lediglich jeweils ein Trainer setzt die entsprechenden Prinzipien nicht richtig um (Tabelle 42). Diese positiven Befunde werden als Hinweis darauf gedeutet, dass die Anwendung der methodischen Prinzipien zum Thematisieren, also das Können insbesondere zum Rückmelden, bei den meisten Trainern weitgehend verinnerlicht ist. Die insgesamt geringere Quote (Häufigkeit) der Trainer, die im Trainingsalltag psychosoziale Erfahrungen reflektieren, kann auch als Hinweis auf eine geringere Verinnerlichung gegenüber dem Rückmelden gedeutet werden.

Tabelle 42: „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der methodischen Maßnahmen zum *Thematisieren* (t_3 ; N = 29)

Thematisieren	N = 29 ^b	t_3		
		Häufigkeit ^a gemacht	Richtigkeit ^a	
		richtig	z. T. richtig	nicht richtig
Rückmelden	26 ^b (100%)	13 (50 %)	12 (46 %)	1 (4 %)
Reflektieren	18 ^b (70%)	7 (27 %)	10 (39 %)	1 (4 %)

^a Prozentangaben (%) zur Häufigkeit und Richtigkeit beziehen sich auf die jeweils vorliegende Gesamtstichprobe.

^b Drei fehlende Angaben; zwei Trainer wurden aufgrund beendeter Saison nicht in die Auswertung einbezogen.

Im Zeitvergleich (vgl. dazu Kapitel 6.2.3) lässt sich nach einer Steigerung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (t_1 - t_2) nun zum dritten Messzeitpunkt (t_3) ein leichter Rückgang der Richtigkeit der methodischen Prinzipien auf hohem Niveau feststellen. Damit ist auch beim Thematisieren – ähnlich wie beim Aufgreifen und Inszenieren – eine gewisse Sättigung in dem entsprechenden Können in der Gesamtstichprobe zu identifizieren.

Zwischenfazit Thematisieren

Die Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die Trainer Begriffe und Inhalte zum Thematisieren in weiten Teilen nennen und beschreiben (Wissen) sowie in ihrer Trainingspraxis umsetzen (Können). Dabei scheint das „Rückmelden motorischer Leistungen“ stärker verinnerlicht zu sein als das „Reflektieren psychosozialer Erfahrungen“.

Die Trainer kennen die methodischen Maßnahmen zum ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ nach der siebenmonatigen Intervention weitgehend, können diese begrifflich nutzen und in ihre Trainingspraxis umsetzen. Dies gilt mit nur marginalen Einschränkungen (z. B. Grundverständnis im Sinne von Fehlersuche, Korrekturen, Anweisungen). Damit drücken sich *Wissen* und *Können* aus, die auf eine weitgehende Verinnerlichung des Prinzips ‚Motorische Leistungen rückmelden‘ hindeuten.

Dagegen müssen in der Gesamteinschätzung beim methodischen Prinzip ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ Abstriche vorgenommen werden. Hier zeigen sich deutlichere Einschränkungen (Moderatorrolle, Verlagerung auf motorische Erfahrungen, geringere Häu-

⁸⁰ Das häufige Missverständnis *Reflektieren motorischer Erfahrungen* wurde bei der Kodierung als „z. T. richtig“ (falsch zugeordnet zu „psychosoziale Erfahrungen“, durchaus sinnvoll im Vorgehen) gewertet.

figkeit der Umsetzung). Demnach sind Begriffe und Inhalte nach siebenmonatiger Erfahrung zwar in Teilen präsent und werden in der Trainingspraxis durchaus angewandt, verinnerlichtes *Wissen* und *Können* zum Reflektieren scheinen insgesamt aber nur bedingt bzw. bei weniger Trainern vorzuliegen.

Diese unterschiedliche Verinnerlichung der methodischen Maßnahmen zum Rückmelden und Reflektieren kann unter anderem damit erklärt werden, dass das ‚Rückmelden von motorischen Leistungen‘ unabhängig vom vorliegenden Konzept zum selbstverständlichen Bestandteil des Trainings- und Wettkampfalltags gehört. Eine psychosoziale Nuancierung der Rückmelderoutinen fällt damit offenbar leichter als die Aufnahme bislang ungewohnter ‚Reflexionen psychosozialer Erfahrungen‘, die explizit erst im Zuge der Konzepteinführung in die Trainingspraxis aufgenommen wurden.

6.3.2 Selbsteinschätzung der Trainer zur Konzeptumsetzung

Im Folgenden geht es darum, inwieweit sich die Trainer selber als „Experten für Ressourcenförderung“ einschätzen. Erfragt wurde, wie die Trainer ihre eigenen Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung bewerten und wie sich dieses Selbstbild im Interventionsverlauf verändert hat.

Interviewleitfrage: „Wenn du deine Fähigkeiten zur Umsetzung des Konzepts zwischen 0 % und 100 % ausdrücken sollst – wo stehst du?“ (vgl. Anhang 4)

Die angegebenen Werte werden auf einer Skala von 0 bis 100 % ([0] kann das Konzept nicht umsetzen bis [100] kann das Konzept vollständig umsetzen) abgetragen und varianzanalytisch im Zeit- und Gruppenvergleich analysiert. Die Stichprobe umfasst 24 Trainer, die zu allen drei Messzeitpunkten erfasst wurden. Im Handball sind es 10 Trainer (davon 6 Trainerinnen), im Gerätturnen sind es 14 Trainer (11 Trainerinnen).

Im Laufe der ersten Interventionsphase – nach sechswöchiger Erfahrung mit dem Konzept (t_1) – werden die Trainer erstmalig nach ihren eigenen Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung gefragt. Der Durchschnittswert dieser Selbsteinschätzung liegt in der Gesamtstichprobe mit $M = 67$ (Abbildung 22) in der positiven Hälfte (Antwortkontinuum 0-100) und wird deshalb als positive Selbsteinschätzung eingestuft. Zu t_1 liegen tendenziell signifikante Unterschiede ($F = 3.14$; $p = .09$; $\eta^2 = .13$) zwischen den Sportarten vor. Die Gerätturner ($M = 70$) schätzen sich etwas positiver ein als die Handballer ($M = 63$). Im Zeitvergleich zeigt sich eine schwache – nicht signifikante – Zunahme in der Selbsteinschätzung in der Gesamtgruppe (Abbildung 22). Die Interaktion „Zeit x Sportart“ zeigt kein signifikantes Ergebnis. Bei geteilten Stichproben zeigt sich, dass die Selbsteinschätzung der Handballer bereits von t_1 zu t_2 signifikant zunimmt. Bei den Gerätturnern liegt keine Veränderung vor, so dass sich der anfängliche Gruppenunterschied zwischen den Sportarten im Interventionsverlauf angleicht.

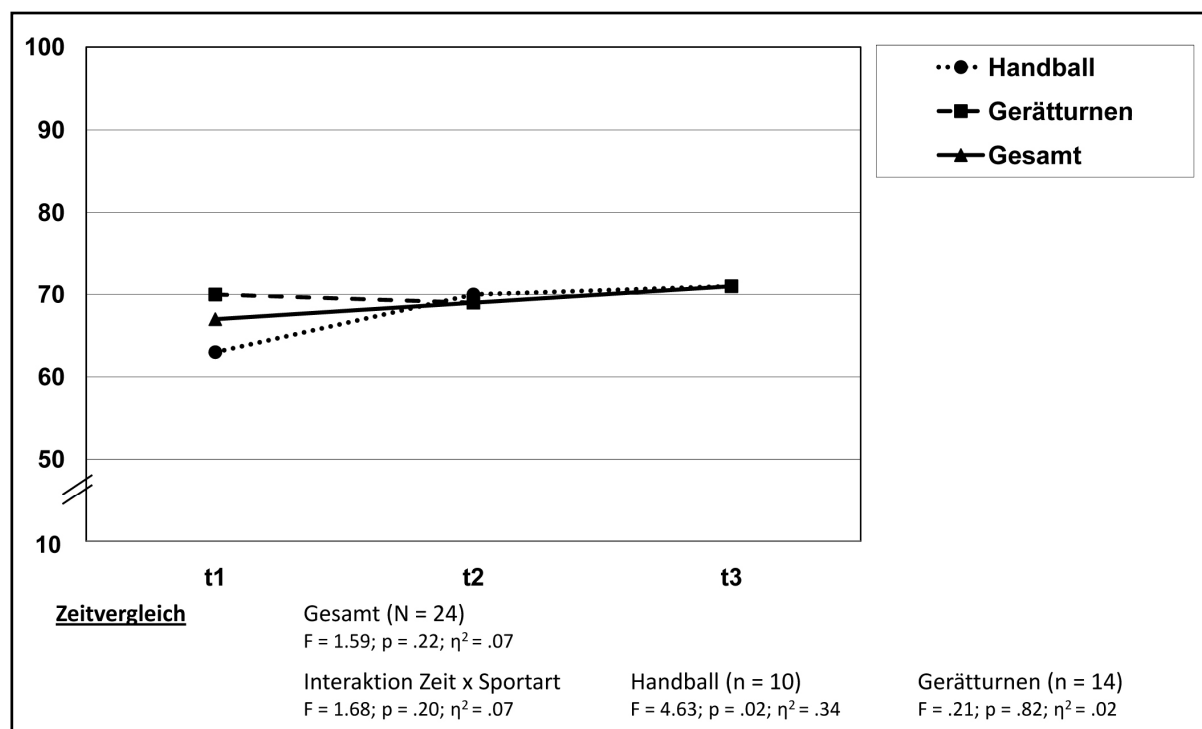


Abbildung 22: Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit von der Sportart

Im Weiteren werden – in Anlehnung an die im Kapitel 6.2.5 beschriebenen quasi-objektiven Befunde zum „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen – die Gruppenvariablen *Geschlecht*, *Beruf*, *Alter*, *Trainererfahrung*, *Teilnahme am Aufbauworkshop* in die Analyse einbezogen.

Geschlecht

Der Vergleich zwischen weiblichen Trainern (t_1 : $M = 67$) und männlichen Trainern (t_1 : $M = 66$) zeigt zu allen drei Messzeitpunkten keine signifikanten Gruppenunterschiede. Auch die Interaktion „Zeit x Geschlecht“ ist nicht signifikant (Tabelle 43). Bei geteilten Stichproben ergibt sich bei den männlichen Trainern eine signifikante – im Interventionsverlauf kontinuierliche – Zunahme der Selbsteinschätzung. Die Trainerinnen verändern sich nur marginal.

Tabelle 43: Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit vom Geschlecht

Gesamt				Geschlecht					
Stichprobe	N = 24			m (n = 7)			w (n = 17)		
	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
M	67	69	71	66	69	73	67	69	70
(SD)	(10)	(11)	(16)	(7)	(9)	(10)	(11)	(11)	(10)
Zeitvergleich t_1 - t_2 - t_3		F	p	η^2			F	p	η^2
	Zeit	1.83	.17	.08	männlich		4.84	.03	.45
	Interaktion	.33	.72	.02	weiblich		.47	.63	.03
Gruppenvergleich					t_1		.08	.78	.00
					t_2		.00	.98	.00
					t_3		.14	.71	.01

Beruf

Die Trainer wurden in die Gruppen „humanitäre“ Berufe und „kaufmännisch-technische“ Berufe eingeteilt (vgl. Kapitel 5.4.2). Die über alle Messzeitpunkte etwas positivere Selbsteinschätzung der Trainer mit fachnahen „humanitären“ Berufen entspricht zwar den Befunden zum „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen (vgl. Kapitel 6.2.5), nach denen die fachnahe Gruppe eine größere Konzeptnähe aufweist, aber in der hier ausgewerteten Selbsteinschätzung ist dieser Gruppenunterschied gering und nicht signifikant (Tabelle 44).

Tabelle 44: Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit vom Beruf

Gesamt				Beruf					
Stichprobe	N = 24			humanitäre B. (n = 14)			kaufm./techn. B. (n = 10)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M (SD)	67 (10)	69 (11)	71 (16)	68 (12)	70 (15)	73 (15)	65 (9)	68 (9)	69 (19)
Zeitvergleich t ₁ -t ₂ -t ₃		F	p	η^2			F	p	η^2
	Zeit	1.43	.25	.06	humanitär		1.57	.23	.11
	Interaktion	.06	.94	.00	kauf./techn.		.35	.71	.04
Gruppenvergleich				t ₁	.45	.51	.02		
				t ₂	.28	.60	.01		
				t ₃	.33	.57	.01		

Alter und Trainererfahrung

Beim **Altersvergleich** zwischen den „jüngeren“ (U40) und den „älteren“ Trainern (Ü40) liegen zu allen drei Messzeitpunkten keine signifikanten Unterschiede in der Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung vor (Tabelle 45). Im Interventionsverlauf – bereits von t₁ zu t₂ – steigert sich diese Selbsteinschätzung bei den „älteren“ Trainern (Ü40) tendenziell signifikant, was in etwa den Befunden zum „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen in dieser Altersgruppe entspricht (vgl. Kapitel 6.2.5). In der „jüngeren“ Trainerstichprobe (U40) zeigen sich keine Veränderungen.

Tabelle 45: Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit vom Alter

Gesamt				Alter					
Stichprobe	N = 24			U 40 (n = 12)			Ü 40 (n = 12)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M (SD)	67 (10)	69 (11)	71 (16)	68 (10)	68 (10)	71 (19)	65 (10)	71 (11)	70 (15)
Zeitvergleich t ₁ -t ₂ -t ₃		F	p	η^2			F	p	η^2
	Zeit	1.57	.22	.07	U40		.45	.64	.04
	Interaktion	.68	.51	.03	Ü40		2.83	.08	.20
Gruppenvergleich				t ₁	.35	.56	.02		
				t ₂	.45	.51	.02		
				t ₃	.02	.90	.00		

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der **Trainererfahrung** – auch hier vergleichbar mit den Befunden zum „Grad der Umsetzung“. Trainer mit unter 10 Jahren Trainererfahrung (U10; M = 71) schätzen sich in der ersten Interventionsphase (t_1) signifikant besser ein als Trainer mit über 10 Jahren Trainererfahrung (Ü10; M = 63). Im Zeitverlauf erhöht sich die Selbsteinschätzung in beiden Gruppen geringfügig, die Veränderungen sind jedoch nicht signifikant (Tabelle 46).

Tabelle 46: Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit von der Trainererfahrung

Gesamt				Trainererfahrung					
Stichprobe	N = 24			U 10 (n = 10)			Ü 10 (n = 13)		
Messzeitpunkt	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
M	67	69	71	71	70	74	63	68	67
(SD)	(10)	(11)	(16)	(8)	(10)	(9)	(11)	(11)	(20)
Zeitvergleich t_1 - t_2 - t_3		F	p	η^2		F	p	η^2	
	Zeit	1.10	.34	.05	U 10	1.16	.34	.12	
	Interaktion	1.26	.30	.06	Ü 10	1.36	.28	.10	
Gruppenver- gleich					t_1	4.26	.05	.17	
					t_2	.05	.82	.00	
					t_3	1.07	.31	.05	

Teilnahme am Aufbauworkshop

Signifikante Gruppenunterschiede liegen zu den drei Messzeitpunkten nicht vor (Tabelle 47). Auch die Interaktion „Zeit x Workshopteilnahme“ ist nicht signifikant. Bei geteilter Stichprobe zeigt sich dagegen, dass sich die Workshopteilnehmer – auch hier vergleichbar mit den Befunden zum „Grad der Umsetzung“ – im Interventionsverlauf positiver einschätzen.

Tabelle 47: Selbsteinschätzung der Trainer in Abhängigkeit von der Teilnahme am Aufbauworkshop

Gesamt				Teilnahme am Aufbauworkshop					
Stichprobe	N = 24			teilgenommen (n = 19)			nicht teilgenommen (n = 5)		
Messzeitpunkt	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
M	67	69	71	66	69	72	71	70	68
(SD)	(10)	(11)	(16)	(10)	(11)	(13)	(9)	(7)	(29)
Zeitvergleich t_1 - t_2 - t_3		F	p	η^2		F	p	η^2	
	Zeit	.16	.85	.01	teilg.	4.97	.01	.22	
	Interaktion	1.21	.31	.05	nicht teilg.	.06	.95	.01	
Gruppenver- gleich					t_1	1.15	.30	.05	
					t_2	.02	.89	.00	
					t_3	.18	.68	.01	

Zwischenfazit Selbsteinschätzung der Trainer

Die Befunde zeigen, dass bereits zum ersten Messzeitpunkt eine insgesamt positive *Selbsteinschätzung der Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung* (M = 67) vorliegt. Diese Einschätzung ist durchaus kompatibel mit den „Fremdeinschätzungen“ zu den „methodischen

Rahmenbedingungen“ (Kapitel 6.1) und zum „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen (Kapitel 6.2). Die Trainer im Gerätturnen schätzen ihre Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung etwas positiver ein als die Handballtrainer. Auch dies entspricht den Befunden zu den „methodischen Rahmenbedingungen“, nicht aber den Befunden zum „Grad der Umsetzung“, nach denen leichte – nicht signifikante – Vorteile bei den Handballern liegen.

Die Vergleichbarkeit mit den Befunden zum „Grad der Umsetzung“ gilt auch für einzelne Gruppenunterschiede: So schätzen sich weniger erfahrenere Trainer (U10) und Trainer mit einer fachnahen „humanitären“ Berufsausbildung – analog zu den Befunden zum „Grad der Umsetzung“ – insgesamt positiver ein.

Im Interventionsverlauf zeigen sich in der Gesamtstichprobe nur marginale Veränderungen der Selbsteinschätzung (t_2 : $M = 69$; t_3 : $M = 71$). Am deutlichsten sind die Zunahmen – auch hier vergleichbar mit den Befunden zum „Grad der Umsetzung“ (vgl. Kapitel 6.2.5) – bei den älteren Trainern (Ü40) und bei den Trainern, die am Aufbauworkshop teilgenommen haben. Vergleichbar ist auch die positive Entwicklung der Selbsteinschätzung bei den Handballern, wobei die subjektive Bewertung eine signifikante Zunahme erfährt, die sich beim objektiven „Grad der Umsetzung“ nur schwach und nicht signifikant zeigt (vgl. Kapitel 6.2.5).

Insgesamt zeigen sich deutliche Parallelen zwischen der hier analysierten Selbsteinschätzung der Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung (t_1 , t_2 , t_3) und dem „Grad der Umsetzung“ (t_1 , t_2) (vgl. Kapitel 6.2.5). Zum einen kann dies als Validierungsmerkmal für die vorliegenden Befunde angeführt werden. Zum anderen deutet dies auch auf eine realistische Selbsteinschätzung der meisten Trainer hin.

Gegenläufig in dieser vergleichenden Betrachtung sind dagegen die Befunde der männlichen Trainer. Während beim „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen von t_1 zu t_2 keine Entwicklung erkennbar ist (vgl. Kapitel 6.2.5), steigt die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung von t_1 über t_2 zu t_3 signifikant an. Die zunehmende Auseinandersetzung mit dem Konzept führt bei den männlichen Trainern offenbar zu einem insgesamt positiven Selbstbild der eigenen Fähigkeiten, dass sich so in der objektiven Bewertung nicht abbilden lässt. Bei den Trainerinnen bildet sich die Steigerung im „Grad der Umsetzung“ in der subjektiven Bewertung dagegen sehr zurückhaltend und nicht signifikant ab.

6.3.3 Zwischenfazit: Verinnerlichung des Konzepts

Im vorliegenden Kapitel 6.3 wurden die Aussagen der „Trainer als Experten für die Ressourcenförderung“ zur Bewertung der Verinnerlichung der methodischen Maßnahmen und Kernziele herangezogen. Die zentrale Frage dieses Kapitels lautete: „Wird das Konzept von den Trainern (nach Abschluss der Intervention) verinnerlicht?“

Aus den Traineraussagen kann zusammenfassend gefolgert werden, dass die methodischen Prinzipien und Aufgabentypen, welche die Sportler mit in die Verantwortung für das Training ziehen, in einem hohen Maße verinnerlicht wurden. Diese sind vor allem das **„Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung“** oder das **„Gegenseitig Coachen“** aus dem Bereich „Inszenieren“. Die Trainer haben diese zentralen Begriffe und Inhalte präsent (Wissen) und können die entsprechenden methodischen Maßnahmen im Sinne des Konzepts richtig in die Trainingspraxis umsetzen. Dabei scheinen die Trainer im Gerätturnen diese Maßnahmen etwas stärker verinnerlicht zu haben als die Handballtrainer, indem sie diese häufiger einsetzen und stärker in ihr Training integrieren.

Dagegen werden die methodischen Prinzipien und Aufgabentypen, wie das **„Aufgreifen von Gelegenheiten des Trainierens“** (u. a. Setzen von Nahzielen) und die **„Selbsteinschätzungen“** aus dem Bereich „Inszenieren“ (u. a. Prognosetraining) nur in einem geringen Maße von den Trainern verinnerlicht. Die Trainer können zwar die Begriffe nennen, haben jedoch zum Teil ein falsches inhaltliches Verständnis von den methodischen Maßnahmen (z. B. Verständnis von Nahzielen). Dies wirkt sich entsprechend negativ auf die richtige Umsetzung aus (Können). Insbesondere den Trainern aus dem Handball fällt es schwer, einzelne Übungen oder Schwierigkeitsstufen zu bestimmen, die innerhalb des Prognosetrainings kontrolliert werden können oder als individuelle Nahziele die Möglichkeit bieten, Erfolgserfahrungen zu schaffen.

Die weiteren methodischen Prinzipien, wie das **„Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen“**, das Inszenieren der Ebene **„Sportart XL“** sowie das **„Rückmelden motorischer Leistungen“** aus dem Bereich „Thematisieren“ werden von den meisten Trainern in hohem Maße verinnerlicht. Begriffe und Inhalte (Wissen) werden genannt und methodische Maßnahmen (z. B. Rituale, Konflikte, Lob) werden in der Trainingspraxis nach den konzeptionellen Vorgaben richtig umgesetzt. Abstriche müssen stellenweise nur bei der Umsetzung einzelner Maßnahmen in die Trainingspraxis gemacht werden (Können). Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Trainer die Kernziele und damit die psychosoziale Akzentuierung des Konzepts im Trainingsalltag aus den Augen verlieren und die konzeptionellen Vorgaben zwar umsetzen, jedoch die eigentliche Zielstellung – die Förderung der psychosozialen Ressourcen – in ihr methodisches Handeln nicht direkt mit einbeziehen.

Die Verinnerlichung der **Kernziele** ist dementsprechend bei den meisten Trainern nur in geringem Maße gegeben. Die Kernziele können zwar meist begrifflich benannt werden (Wissen), werden jedoch nur in seltenen Fällen von den Trainern in direktem Bezug zu den methodischen Prinzipien und Aufgabentypen gesetzt (Können). Die Kernziele werden daher häufig nur sporadisch im methodischen Handeln der Trainer berücksichtigt.

Am wenigsten erscheint das methodische Prinzip ‚**Reflektieren psychosozialer Erfahrungen**‘ aus dem Bereich „Thematisieren“ von den Trainern verinnerlicht zu sein. Hierbei können die Trainer die Inhalte dieser Maßnahme nur teilweise nennen (Wissen) und sind nur bedingt in der Lage, diese in die Praxis umzusetzen (Können).

Die Trainer bewerten ihre eigenen Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung über alle drei Messzeitpunkte als relativ hoch, mit nur marginalen Veränderungen im Interventionsverlauf (t_1 : $M = 67$; t_2 : $M = 69$; t_3 : $M = 71$). Die Trainer aus dem Gerätturnen schätzen dabei ihre Fähigkeiten zur Konzeptumsetzung etwas positiver ein als die Handballtrainer, was durchaus konform zu den vorliegenden Ergebnissen zur Verinnerlichung ist.

Insgesamt zeigt sich, dass die Trainer Schwierigkeiten haben, ihr gewohntes Verhalten im Training psychosozial zu akzentuieren (z. B. Nahziele setzen), während neu eingeführte methodische Maßnahmen (z. B. konkrete Aktionsformen) sich zwar anfänglich schwerer in das bestehende Training integrieren lassen, jedoch zum Abschluss der Intervention in einem hohen Maße verinnerlicht werden (vgl. Kapitel 6.2). Diese verinnerlichten, methodischen Prinzipien und Aufgabentypen werden vom Großteil der Trainer nach der siebenmonatigen Intervention in ihre Trainingspraxis fest übernommen und integriert, indem Aktionsformen kontinuierlich eingebunden und miteinander kombiniert werden und methodische Prinzipien teilweise als selbstverständlich im Training eingesetzt werden. Diese Vernetzung des bestehenden Wissens und Könnens mit den neuen konzeptionellen Vorgaben kann im Sinne einer zunehmenden Verinnerlichung positiv interpretiert werden.

6.4 Umsetzbarkeit des Konzepts: Trainer als Experten für die Konzeptbewertung

In den vorangegangenen Teilkapiteln wurden die methodischen Rahmenbedingungen (Kapitel 6.1), die Umsetzung der methodischen Maßnahmen (Kapitel 6.2) und die Verinnerlichung des Konzepts durch die Trainer (Kapitel 6.3) behandelt. Im vorliegenden Kapitel 6.4 wurden die Trainer in ihrer Rolle als „Experten für die Konzeptbewertung“ befragt. Die allgemeine Frage lautet: „Wie schätzen die Trainer die Umsetzbarkeit des Konzepts ein?“

Dabei geht es um Einschätzungen und Bewertungen zur Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen (Kapitel 6.4.1) und zum Sich-Involvieren der Sportler bei den methodischen Maßnahmen (Kapitel 6.4.2). Desweiteren werden Determinanten der Umsetzbarkeit herausgearbeitet (Kapitel 6.4.3), die Implementationsmaßnahmen (Kapitel 6.4.4) und der Vorbereitungsaufwand (Kapitel 6.4.5) bewertet sowie die von den Trainern empfohlenen Modifikationen des Konzepts (Kapitel 6.4.6) dargestellt.

Für die Trainereinschätzungen zur Umsetzbarkeit des Konzepts wurden die Interviews des dritten Messzeitpunkts (t_3) herangezogen, die auf der siebenmonatigen Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben im Trainings- und Wettkampfalltag beruhen. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass grundlegende Erfahrungen, eigene Einschätzungen und Bewertungen sowie an die jeweiligen Voraussetzungen der Trainer und Trainingsgruppen angepasste eigene „psychosoziale Trainingskonzepte“ (vgl. Kapitel 2.1) vorliegen. Die Stichprobe umfasst $N = 29$ Trainer (vgl. Kapitel 3.4.1). Im Handball sind es $n = 13$ Trainer (davon 6 Trainerinnen), im Gerätturnen sind es $n = 16$ (davon 13 Trainerinnen).

6.4.1 Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren

Zur Analyse der Umsetzbarkeit wurden einerseits Äußerungen im Kontext der Beschreibungen zur *Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren* (vgl. Kapitel 6.2) herangezogen.

Interviewleitfrage: „Es gibt in Training und Wettkampf Erfahrungen und Gelegenheiten, die zur psychosozialen Entwicklung beitragen können! Wie hast du diese Situationen gestaltet und welche Erfahrungen hast du damit gemacht?“

„Beschreibe einige Aktionsformen – wie sind die Sportler damit umgegangen?“

„Es gibt die methodischen Prinzipien ‚Motorische Leistungen rückmelden‘ und ‚Psychosoziale Erfahrungen reflektieren‘. Wie hast du diese Situationen gestaltet und welche Erfahrungen hast du damit gemacht?“

Andererseits wurden ergänzend allgemeine Fragen zur *Umsetzbarkeit* gestellt:

Interviewleitfrage: „Was hat gut funktioniert – wo lagen Schwierigkeiten? Wo tauchen Probleme auf, die auf Schwächen im Konzept hinweisen?“ (vgl. Anhang 4)

Die methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ wurden von den Trainern nach ihrer siebenmonatigen Erfahrung im Trainings- und Wettkampfalltag insgesamt als positiv und umsetzbar eingeschätzt.

„Ich würde es [das Konzept] auf jeden Fall weiter empfehlen. Viele Übungen sind bekannt [...], die Abwandlungen, die da drin sind, wunderbar, nur man hat früher dieses Hintergrundwissen nicht gehabt, was man damit eigentlich machen kann.“ (t₃: Handballtrainer von 15- bis 16-jährigen Jungen)

Aussagen, nach denen die methodischen Maßnahmen als nicht umsetzbar eingeschätzt werden, liegen nicht vor, wohl aber Aussagen, welche die Umsetzbarkeit an bestimmte Determinanten (u. a. Zeit, Alter der Sportler) knüpfen.

„Wo ich das größte Problem immer gesehen habe, das war der Zeitaufwand einfach [...]. Wenn man dann noch die Gesprächsrunden anschließend macht mit den Fragen [...], also letztlich kann man da eine gute Trainingseinheit für jedes Mal aufwenden.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

„Das liegt einfach daran, dass die Kinder noch nicht alt genug sind und wir noch nicht alles machen können.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Die Darstellung der Befunde zu solchen *Determinanten der Umsetzbarkeit* erfolgt in Kapitel 6.4.3. Im Folgenden geht es zunächst um die Einschätzungen zur *Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren*. Es wird aufgezeigt, ob und inwiefern diese Maßnahmen im Trainings- und Wettkampfalltag gelungen sind, ob sie von den Trainern als sinnvoll eingeschätzt und von den Sportlern angenommen wurden und ob sie in normale Trainings- und Wettkampfphasen integriert werden konnten.

Umsetzbarkeit: Aufgreifen

Zur Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen“ (15 Aussagen) liegen – im Vergleich zum „Inszenieren“ (41 Aussagen) – relativ wenige Einschätzungen vor. Dabei zeigen einzelne Aussagen, dass die zu realisierenden Maßnahmen oft schon vor Beginn der Intervention zum Trainings- und Wettkampfalltag gehörten. Typisch dafür sind folgende Beispiele zum ‚Aufgreifen von aktuellen Erfahrungen‘ (hier: Rituale aufgreifen):

„[Rituale aufgreifen] Ja, das haben sie [die Handballer] sowieso schon vorher gemacht, aber das ist noch ein bisschen mehr geworden, das hat sich eher verstärkt.“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Jungen)

„[Rituale aufgreifen] Das haben sie schon vorher gemacht, [...] aber in den letzten drei Spielen noch verstärkter, immer wenn sie in der Abwehr gestanden sind [...] und ein

bisschen Zeit hatten, da haben sie immer dieses rhythmische Klatschen untereinander gemacht.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Die meisten Aussagen liegen für den Bereich der ‚Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ vor, wobei diese oft nicht trennscharf zu den ‚Gelegenheiten des Trainierens‘ sind. Die vergleichsweise zahlreichen Aussagen können als Hinweis darauf gedeutet werden, dass mit der methodischen Maßnahme der ‚Mitverantwortung‘ eine Neuerung zum gewohnten Training eingeführt wurde.

„Dass man den Kindern mehr überlassen hat, nicht so viel sich selber angenommen hat [...]. Es wird sehr gut angenommen und du brauchst dich eigentlich gar nicht so oft einmischen, das machen die schon unter sich.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

„Und da war die Verantwortung auf die Spieler abgeschoben, dass die sich eben austauschen durften [...]. Also solche Sachen nehmen sie sehr gut an.“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Jungen)

Vereinzelt liegen kritische Aussagen vor, in denen das ‚Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ mit mangelndem Interesse der Sportler verknüpft wird oder in denen es von den Trainern im Trainingsablauf als störend empfunden wird.

„Äußerungen der Spielerinnen kommen wenig. Die machen sich da zu wenig Gedanken, glaub ich.“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Mädchen)

„Aber du hast oft nicht die Zeit, ein Training lang zu diskutieren.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Aus den vergleichsweise wenigen Traineraussagen zum „Aufgreifen“ erschließt sich insgesamt ein positiver Gesamteindruck der Umsetzbarkeit dieser methodischen Maßnahmen. Eine Gewichtung zur Umsetzbarkeit der einzelnen Ebenen ‚aktuelle Erfahrungen‘, ‚Gelegenheiten des Trainierens‘ sowie ‚Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ geht aus den Traineraussagen nicht hervor.

Umsetzbarkeit: Inszenieren

Auch für das „Inszenieren“ von Aktionsformen der Gestaltungsebenen ‚Sportart S bis XL‘ liegen zumeist positive Einschätzungen der Trainer vor.

„Ja, die konkreten Aktionsformen [...] sind die meisten wirklich umsetzbar. Wir haben ganz viel probiert von den Sachen [...] und ich kann jetzt nichts sagen, wo ich sage: Das hat überhaupt nicht geklappt [...]. Die meisten [Gerätturnerinnen] machen da einfach mit und es ist umsetzbar.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Vereinzelt nennen Trainer Einschränkungen bei überwiegend positivem Gesamteindruck.

„Am Anfang waren sie [die Handballerinnen] noch eher motiviert. Also letztlich haben sie es schon gut angenommen, aber es war nicht mehr so wie am Anfang [...]. Aber insgesamt hat es ihnen schon viel Spaß gemacht und sie haben auch immer mitgemacht.“
(t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Neben solchen allgemeinen Aussagen liegen zahlreiche konkrete Aussagen zu einzelnen Gestaltungsebenen bzw. Aktionsformen vor. Daraus geht hervor, dass sie im Training umsetzbar sind.

„[Sportart S] Was immer sehr gut ankommt, ‚Reih und Glied‘, was sie von sich aus machen oder dieses ‚Laufrhythmus-Atomspiel‘. Die Mädels haben da auch ein bisschen Spaß dran.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

„[Sportart M] Dieses ‚Pendelhandball‘, das hat sehr gut geklappt, auch mit den verschiedenen Aufgaben.“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 14-jährigen Jungen)

„[Sportart L] Sehr gewinnbringend [...]. [Die Gerätturnerinnen] finden das dann auch toll, wenn die sich dann gegenseitig coachen können.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Sportart L] Die erste Reaktion war: ‚Warum haben wir das nicht gleich zu Anfang der Saison gemacht?‘“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

„[Sportart XL] Und das kam eigentlich auch ganz gut an [...]. Dann kamen die schon wieder, wenn wir das Gerät gewechselt haben: ‚Machen wir wieder bis zum ersten Fehler?‘ Ja wirklich, das hat ihnen Spaß gemacht.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

Die Aussagen – insbesondere zu den Ebenen ‚Sportart L und XL‘ – bieten deutliche Hinweise darauf, dass sich die Aktionsformen in den normalen Trainings- und Wettkampfalltag integrieren und dabei variieren lassen.

„[Sportart L] Beim Aufwärmen sind die alleine, da übernimmt immer einer das Aufwärmen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 17-jährigen Mädchen)

„[Sportart L] Dieser L-Bereich ist ideal für das Training.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

„[Sportart L] Ich hab das [Prognosetraining] dann ein bisschen ausgeweitet [...] für jedes Gerät [...]. Die Mädels haben dann recht schnell die Teile, die sie sich vorgenommen haben zu lernen, [...] recht schnell gelernt oder perfektioniert dann auch, hat ganz gut funktioniert.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Sportart XL] Das ist eine ganz gute Geschichte, vor allem um sie daran zu gewöhnen, dass sie effektiv trainieren können.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Sportart XL] ‚Kür variieren‘ oder ‚Kür bis zum ersten Fehler‘ sind halt auch vor dem Wettkampf echt schön ins Training einzubauen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Neben den insgesamt positiven Einschätzungen liegen auch kritischere Aussagen zu allen vier Gestaltungsebenen vor, die insbesondere auf die Resonanz der Sportler und den Aufwand abzielen.

„Manche Übungen sind nicht ganz so praktikabel [...], dafür waren andere wieder besser. Andere habe ich abgewandelt gemacht.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

„Manche Sachen dauern zu lange, da sind sie zu unkonzentriert. Und das Prognosetraining, das hat nicht so richtig geklappt in der Gruppe.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

„[Sportart XL] Mit dem XL-Teil bin ich einfach nicht so vorangekommen, da haben die Mädels nicht so mitgezogen [...]. Jemanden aus der Mannschaft raus wählen [Rein und Raus] oder so was.“ (t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Insgesamt erschließt sich aus den Aussagen der „Trainer als Experten der Konzeptumsetzung“ ein hohes Maß an Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen zum Inszenieren. Dies gilt für alle Gestaltungsebenen ‚Sportart S bis XL‘. Dabei bestätigt sich, dass insbesondere die sportartnahen Gestaltungsebenen ‚Sportart L und XL‘ zweckmäßig in den Trainings- und Wettkampfalltag integrierbar sind.

Umsetzbarkeit: Thematisieren

Zur Umsetzung der methodischen Prinzipien zum Thematisieren liegen zwar zahlreiche Aussagen vor (Kapitel 6.3.1.4), aber im Grunde keine, in denen explizit die Umsetzbarkeit der konzeptionellen Vorgaben von den Trainern bewertet wird.

Die Umsetzung der Prinzipien zum ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ und die Anwendung der empfohlenen Reflexionsfragen wurden insgesamt relativ unkritisch beschrieben, womit indirekt auch auf die Trainereinschätzung zur Umsetzbarkeit geschlossen werden kann.

„Ja, nach den Übungen, meistens [haben wir reflektiert]. Also die Fragen die da drin standen haben wir zum größten Teil also immer beantwortet.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 13- bis 18-jährigen Mädchen)

„Ja, schon. Aber nicht so ausführlich, dass wir es über einen langen Zeitraum breitgetreten haben. Kurz angesprochen und dann abgehakt.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Insgesamt liegen aber keine Aussagen vor, in denen klar formuliert wird, ob das ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ umsetzbar ist oder nicht. Dies gilt in ähnlicher Weise für

das ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘. Auch hier wird lediglich die Umsetzung der methodischen Prinzipien beschrieben. Aus diesen insgesamt häufigen Aussagen zur Anwendung von Rückmeldungen und den entsprechenden Prinzipien lässt sich grundsätzlich auf die Bedeutsamkeit – und damit implizit auch auf die Umsetzbarkeit – schließen, die Trainer diesem Bereich zuschreiben.

„Motorische Rückmeldungen geben wir ständig. Also wir sagen immer wenn es gut funktioniert hat, [fragen] wie es sich angefühlt hat. Fragen wie sie es besser machen können. Das machen wir relativ viel.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„Naja, also ‚motorische Leistungen rückmelden‘ mache ich eigentlich schon immer. Dass ich auch so bei den Schwächeren rausstelle, wenn die sich verbessert haben. Find ich ganz wichtig, dass man ihnen da positiv zuredet.“ (t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Aus einzelnen Äußerungen geht hervor, dass das ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ im Sinne der konzeptionellen Vorgaben – hier im Zusammenhang mit der Aktionsform ‚Gegenseitig Coachen‘ – auch zum erwünschten Lernerfolg geführt hat.

„Ich lass sie auch beurteilen. Und lass sie dann auch Korrekturen machen, sag dann: ‚Wo hat es gefehlt? Wo waren technische Fehler? Wo waren Haltungsfehler?‘ Und das haben wir auch ganz gut rausgekriegt.“ (t₃: Gerätturntrainer von 13- bis 18-jährigen Jungen)

Insgesamt implizieren die aufgeführten Aussagen zwar die Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen zum Thematisieren, sie können jedoch nur als Indizien herangezogen werden, da eindeutige Einschätzungen der „Trainer als Experten der Konzeptbewertung“ nicht vorliegen. Dabei wird das ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ keineswegs als unproblematisch geschildert. Das Gelingen und die Umsetzbarkeit hängen danach insbesondere mit dem Sich-Involvieren der Sportler zusammen (Kapitel 6.4.2). Anders ist dies offenbar beim ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘. Dieser Bereich scheint für die Trainer und Sportler zum selbstverständlichen Trainingsalltag zu gehören und keiner weiteren Reflexion und Bewertung zu bedürfen. Auch die mit der Intervention eingeführten „psychosozialen“ methodischen Prinzipien sind hier offenbar weitgehend unproblematisch umsetzbar.

Zusammenfassung: Insgesamt werden die methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ von den Trainern nach ihrer siebenmonatigen Erfahrung im Trainings- und Wettkampfalltag in weiten Teilen als positiv und umsetzbar eingeschätzt.

Dabei liegen zum „Inszenieren“ insgesamt deutlich mehr Äußerungen vor als zum „Aufgreifen und Thematisieren“. Nach den Aussagen der Trainer sind die Bereiche „Aufgreifen und Inszenieren“ weitgehend unproblematisch umsetzbar und gut in den Trainings- und Wettkampfalltag zu integrieren. Auch zum ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ (Bereich: Thematisieren) werden insgesamt kaum Probleme angegeben. Am wenigsten erscheinen

die methodischen Prinzipien zum ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ (Bereich: Thematisieren) umsetzbar zu sein, was – im Gegensatz zum ‚Aufgreifen‘ und zum ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ – unter anderem mit den für Trainer und Sportler durchaus neuen und ungewohnten methodischen Prinzipien erklärbar sein dürfte.

Aussagen von Trainern, nach denen die methodischen Maßnahmen zum ‚Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren‘ grundsätzlich als nicht umsetzbar eingeschätzt werden, liegen nicht vor. Es gibt aber zahlreiche Aussagen darüber, dass das Gelingen der methodischen Maßnahmen davon abhängt, wie sich die Sportler auf die Maßnahmen einlassen und sich einbringen. Dieses Sich-Involvieren der Sportler wird im Folgenden dargestellt.

6.4.2 Sich-Involvieren der Sportler bei den methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren

Zur Analyse des *Sich-Involvierens der Sportler* wurden zum einen Äußerungen im Kontext der Beschreibungen zur *Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren* (vgl. Kapitel 6.2) herangezogen, aus denen hervorgeht, ob und inwieweit sich die Sportler bei den methodischen Maßnahmen eingebracht haben.

Interviewleitfrage: „*Wie sind die Sportler mit ‚Situationen aufgreifen‘ [Aufgreifen] und ‚Situation inszenieren‘ [Inszenieren] umgegangen? Hast du aufgegriffene oder inszenierte (psychosoziale) Lernsituationen mit den Sportlern gezielt reflektiert [Thematisieren]?*“

Zum anderen konnten auch Aussagen zu Leitfragen zur Wirksamkeit herangezogen werden:

Interviewleitfrage: „*Welche Wirkungen konntet ihr seit Beginn des Projektes feststellen? Sind dir bezogen auf die (weiteren) Kernziele in deiner Trainingsgruppe Besonderheiten aufgefallen?*“ (vgl. Anhang 4)

Das Sich-Involvieren der Sportler ist einerseits ein Hinweis auf die Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen, andererseits kann es auch Hinweise auf die Wirksamkeit der methodischen Maßnahmen liefern (vgl. Exkurs IV, Kapitel 5.1.1), da die Sportler über entsprechende Kompetenzen verfügen bzw. erwerben müssen (z. B. Kommunikationsfähigkeit), um die methodischen Maßnahmen überhaupt durchführen zu können (z. B. Abstimmung bei kooperativen Aufgaben).

Sich-Involvieren: Aufgreifen

Die größte Anzahl an Aussagen zum Sich-Involvieren der Sportler finden sich, wie bei der Umsetzbarkeit, zum Bereich ‚Gelegenheiten der Mitverantwortung aufgreifen‘. Hierbei geht aus den Traineraussagen hervor, dass die Sportler von den Trainern im Trainingsprozess sowie im organisatorischen Bereich zunehmend eingebunden wurden. Die Sportler brachten sich gerne ein und übernahmen eigenständig Verantwortung. In verschiedenen Trainings-

gruppen zeigte sich, dass die Sportler im Training eigenständiger wurden und sich an inhaltlichen Entscheidungen beteiligten.

„Manchmal geh ich ans Gerät und sag, ihr macht jetzt sechs Mal das Übungsteil [...] und dann kommen sie schon von alleine und sagen: [...] dann dürfen wir noch das und das machen und dann sag ich ja genau. [Die Gerätturnerinnen] machen [das] Training eigentlich schon manchmal auch schon bisschen selber. Da muss ich mir manchmal nicht groß Gedanken machen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

Gerade im Gerätturnen hatten die Sportler Freude daran, Mitverantwortung bei inhaltlichen Entscheidungen zu übernehmen.

„Dass einfach die Mädels Vorschläge machen, was wir vielleicht machen [...]. Wenn ich sag, wir machen heute das und das, da sagen sie ach nö, können wir heute die und die Gymnastik machen. Also da bringen sie sich eigentlich immer mit ein.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„Also alles was mit mitreden, mit Mitarbeit zu tun hat das machen sie unglaublich gern. Und sie bringen sich auch ein.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Dadurch dass die Trainer ihren Sportlern einzelne Trainingsteile (z. B. Aufwärmen, Gymnastik) selbstständig umsetzen ließen, entwickelten diese Eigenverantwortung, indem sie sich beispielsweise gegenseitig aufmerksam machten, wenn eine Übung nicht korrekt ausgeführt wurde. Die Sportler lernten dadurch sich gegenseitig zu unterstützen und zu korrigieren.

„Aufgrund dessen dass ich denen [den Gerätturnern] eigentlich das mit der Gymnastik komplett selbst in die Hand gegeben hab, tut die Gruppe komischerweise komplett selber drauf [auf die Ausführung] achten. [...] Wenn zum Beispiel einer komplett aus der Reihe tanzt macht die ganze Gruppe ihn drauf aufmerksam.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Jedoch wiesen mehrere Trainer darauf hin, dass das ‚Aufgreifen von Mitverantwortung‘ anfänglich nur schwer umsetzbar war und es länger dauerte, bis die Sportler diese methodische Maßnahme annahmen und sich bei inhaltlichen Entscheidungen einbrachten.

„Am Anfang haben sie sich nicht [...] richtig getraut, was dazu [Inhalt des Trainings] zu sagen [...]. Aber so nach einem gutem halben Jahr war die Wirkung schon da, weil sie selber gemerkt haben, dass sie was sagen können ohne dass automatisch eine Kritik kommt [...] und das auch angenommen wird.“ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 15-jährigen Mädchen)

Auch im organisatorischen Bereich (z. B. Fahrgemeinschaften und Mannschaftssessen organisieren) wurden die Sportler zunehmend von den Trainern in die Verantwortung gezogen.

„Wir haben ein Mannschaftssessen gemacht und ich hab dann immer nur noch Punkte angesprochen: ‚Mannschaft ich reservier und ihr sprecht alles andere ab!‘ – Organisiert

das mit den Fahrten, wenn wir weiter weggefahren und so. Also sie haben das alles selbstständig zum Schluss gemacht.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Sich-Involvieren: Inszenieren

Die kooperativen Bewegungsaufgaben der Ebenen ‚Sportart S und M‘ wurden in den verschiedenen Altersgruppen in unterschiedlicher Weise wahrgenommen. Die älteren Sportler haben diese Aktionsformen zum Teil nicht ernst genommen, während sich die jüngeren Sportler eher dafür begeistern ließen.

„Bei so spielerischen Sachen, die ganzen S-Übungen [...] und Anfang von den M-Übungen habe ich gemerkt, dass die Großen das eher so ein bisschen spaßig gesehen haben, also sie haben das nicht so richtig ernst genommen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 17-jährigen Mädchen)

„[Wie sind Sie mit den Aktionsformen umgegangen?] Das haben Sie akzeptiert. Wobei ich muss natürlich sagen, wenn ich in der A-Jugend, wo ich mit S angefangen habe, haben die auch zu mir gesagt: ‚Was machst du denn da für einen Quatsch?‘“ (t₃: Handballtrainerin von 14- bis 18-jährigen Mädchen)

Dagegen waren die älteren Sportler auch offener gegenüber neuen kooperativen Aktionsformen und ließen sich schneller darauf ein. Die jüngeren Spieler waren hingegen anfänglich eher zurückhaltender.

„Ich sag mal, bei der 1993er Mannschaft [den älteren Handballerinnen]. Bei denen war sofort alles Neue immer toll. Also wenn man da was Neues macht, neue Spielchen, neue Aktionsformen, [das] wurde sofort angenommen. Bei den etwas Kleineren [...] erst zögerlich, also wenn ich an die aller erste Übung [Grubenfall] denke.“ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 14-jährigen Mädchen)

Beim Gegenseitigen Coachen der Ebene ‚Sportart L‘ mussten sich die Sportler – insbesondere im Handball – erst in die neue Möglichkeit zur Mitbestimmung einfinden, da die neue Situation anfänglich ungewohnt und mit großer Skepsis behaftet war. Zu Interventionsende zeigte sich jedoch, wie auch beim ‚Aufgreifen von Mitverantwortung‘, dass sich die Sportler gerne gegenseitig coachten. Hierbei wurde auch den sonst eher zurückhaltenden Sportlern die Möglichkeit gegeben, sich mit einzubringen und ihren Mitsportlern Tipps zu Übungen zu geben.

„[Gegenseitig Coachen] Da hat jeder jedem helfen können. Das hat eigentlich funktioniert. Auch die, die sonst nicht so gut sind haben dann auch noch mal ihre Sachen mit einbringen können.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

„Ich glaube, dass es die Sportler freut, dieses Miteinbringen, Dabeisein. Dies auch mal zu entscheiden, was man macht, oder was jetzt nicht so gut war am anderen [Sportler], oder so. Da haben sich auch Schüchterne mit eingebracht.“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Jungen)

Einzelne Trainer berichten, dass die Sportler das ‚Gegenseitig Coachen‘ zunehmend verinnerlichen und diese Aktionsform selbstständig im Training anwendeten. Dabei unterstützten sich die Sportler auch ohne das Zutun des Trainers im Trainingsprozess, indem sie sich gegenseitig beobachteten und Tipps gaben.

„Ich hab nur gesagt: ‚Das und das müsst ihr machen, wie ihr das macht? Teilt euch das selber ein.‘ Und dann hat auch jede Gruppe das ein bisschen anders gemacht, wie sie sich das halt beigebracht haben [...]. Der Eine hat geturnt [...] und die Anderen saßen da und haben gesagt: ‚Das musst du noch verbessern, das war gut und da wäre vielleicht noch was [...]‘. Aber auch von sich aus, ohne dass ich das jetzt so angewiesen hatte.“
(t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

„[Die Gerätturnerinnen] geben sich gegenseitig Tipps, wie sie es eventuell besser machen können [...]. Wenn eine Turnerin der Meinung ist man könnte es vielleicht mal auf die Art und Weise probieren, weil sie kommt vielleicht mit dieser Technik besser klar, dann gibt sie das auch weiter.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Eine Trainerin berichtet, dass auch sehr junge Sportler das ‚Gegenseitig Coachen‘ zunehmend verinnerlicht haben. Hier wird deutlich, dass die Aktionsform selbst in jüngeren Jahren mit Freude entgegengenommen wird und sich dadurch die Sportler schon in sehr frühem Alter gegenseitig und selbstständig unterstützen können.

„Also das [Gegenseitig Coachen] ist eine Geschichte, wo ich sag, das ist sehr gewinnbringend – also sie lernen dann relativ schnell von einem Anderen [...]. Und es färbt vor allem auf die ganz kleinen [Gerätturnerinnen] ab, [...] unsere 6- bis 8-jährigen Mädels, die kriegen das natürlich mit in der Halle und die machen das auch schon so gegenseitig und finden das dann auch toll, wenn sie sich so gegenseitig coachen können und so. Also bei uns versuchen wir das schon bis zu den ganz Kleinen mit runter zu ziehen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

Mehrere Handballtrainer berichten, dass sie bei Trainingsspielen ihren Spielern das Coachen selbst überlassen haben und die Sportler dies auch umsetzen konnten.

„[Gegenseitig coachen] Dann habe ich zwei Coaches bestimmt und gesagt: ‚So, ihr coacht eure Mannschaft selber. Ihr wechselt ein, wechselt aus, ihr stellt sie zusammen, ihr macht alles selber.‘ Und das haben sie klasse gemacht. Da war dann auch die Trainerin vom anderen Verein schwerst beeindruckt, was die Jungs da drauf haben.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Die Trainer, die das Prognosetraining der Ebene ‚Sportart L‘ mit ihrer Trainingsgruppe durchführten, berichten, dass sich ihre Sportler auf diese Aktionsform größtenteils einließen und die daraus resultierenden Nahziele aktiv verfolgten. Es zeigte sich jedoch auch, dass gerade die jüngeren Sportler Schwierigkeiten mit der Selbsteinschätzung hatten und dies

vielleicht für manche Trainer auch der Grund war diese Aktionsform nicht durchzuführen (vgl. Kapitel 6.4.3).

„[Kam das Prognosetraining bei den Turnerinnen gut an?] Also das war unterschiedlich. Manche die haben das ganz gut angenommen. Es waren zwei dabei, wo das nicht so gut ankam. Die Eine [...], die will mir grad immer erklären, dass sie das nicht schafft, wobei das aber für sie überhaupt kein Problem ist. Aber ansonsten hat das eigentlich bei allen ganz gut funktioniert.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Wie kam denn das Prognosetraining bei euren Turnerinnen an?] Es war relativ schwierig für die ein oder andere. Weil es war für sie halt schwierig so von vorne herein zu sagen: So und so ist es! [...]. Ich würde es ganz gerne so machen und kann ich das nachher auch einhalten! Das ist für eine bestimmte Altersklasse einfach noch ziemlich schwierig.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Wie ist denn das Prognosetraining so gelaufen?] Eigentlich recht gut. Ich war angenehm überrascht, also ich hätte nicht gedacht, dass die Mädels dies so annehmen. Also ich habe das so ein bisschen ausgeweitet [...] und die Mädels haben auch recht schnell dann die Teile, die sie sich vorgenommen haben zu lernen, haben sie dann auch recht schnell gelernt.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

Die Aktionsformen zum Wettkampfsituationen inszenieren der Ebene ‚Sportart XL‘ wurden von den Sportlern in unterschiedlicher Weise wahrgenommen und umgesetzt. Die Sportler haben bei verschiedenen Aktionsformen (z. B. Rückstand aufholen, Raus und Rein) nicht die Grundidee erfasst bzw. die inszenierte Drucksituation nicht ernst genommen. Andere Aktionsformen (z. B. Kür bis zum ersten Fehler) wurden von den Sportlern begriffen und gerne durchgeführt.

„[Rückstand aufholen] Sie haben gedacht wir spielen jetzt mal drauf los und wenn es jetzt nicht klappt, dann ist das ja nicht so schlimm. Weil das ist ja jetzt nur Training und so wirklich was überlegt haben sie sich überhaupt nicht dazu. Also sie haben irgendwie die Aufgabe nicht ernst genommen. Das haben sie auch danach gesagt.“ (t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„[Raus und Rein] Naja, soweit waren sie noch nicht, [...] die haben das dann mehr auch als Spielchen aufgefasst. Haben mich teilweise imitiert [...]. Nur bei einigen Spielern hatte das Sinn gehabt [...]. Das müssten wir wahrscheinlich öfters Üben und Ihnen auch erst mal Grundkenntnisse [vermitteln].“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Mädchen)

„Die [Gerätturnerinnen] kamen dann schon immer wenn wir das Gerät gewechselt haben: ‚Machen wir wieder bis zum ersten Fehler?‘. Ja genau! Also die haben schon ganz genau gewusst was kommt. Also die haben das dann schon selber so ein bisschen mitgezogen muss ich sagen und das kam ganz gut.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

Sogar innerhalb einer Trainingsgruppe gab es unterschiedliche Erfahrungen mit Aktionsformen der Ebene ‚Sportart XL‘. Während Aktionsformen im Gerätturnen wie ‚Kür variieren‘ den Sportlern großen Spaß machten, erzeugte beispielsweise die Aktionsform ‚Kür bis zum ersten Fehler‘ bei den Sportlern teilweise massiv Druck und beeinträchtigte deren Motivation.

„Speziell bei dem ‚Kür variieren‘ war es halt so, dass ich gemerkt hab, dass es denen Spaß macht, [...] sich selber was zu überlegen. Also jetzt nicht irgendwas vorgeschrieben zu bekommen, sondern selber [...] gewisse Posen anders zu machen. [...] Das war schon positiv rückgemeldet worden.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

„Kür bis zum ersten Fehler [...]. Man hatte halt wirklich gemerkt, dass nach jeder unterbrochenen Übung die Motivation wirklich immer bisschen tiefer gesunken ist [...], aber dann war die Freude eben umso größer als die Übung dann doch geschafft wurde.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Dies hat in einzelnen Trainingsgruppen dazu geführt, dass sich die Sportler vor den Aktionsformen der Ebene ‚Sportart XL‘ verschlossen haben und sich nur gering involvierten.

„Mit dem dritten Teil, mit dem XL-Teil, bin ich einfach nicht so vorangekommen. Da haben die Mädels nicht so mitgemacht wie beim M und beim Anfang eben.“ (t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Sich-Involvieren: Thematisieren

Zum Sich-Involvieren der Sportler bei der methodischen Maßnahme des ‚Reflektierens von psychosozialen Erfahrungen‘ liegen nur wenige Aussagen vor. Aus diesen Aussagen geht hervor, dass sich die Sportler beim Reflektieren unterschiedlich intensiv mit einbrachten. Einige Trainer berichten, dass sich die älteren Sportler mehr als die Jüngeren an der Reflexion beteiligten, wobei auch innerhalb der Mannschaft große Unterschiede zu erkennen waren.

„Dann hat man immer zwei, drei, die sich sofort mit einbringen [...]. Und die anderen muss man eben kurz ansprechen.“ (t₃: Handballtrainerin von 14- bis 17-jährigen Mädchen)

„[Wie hast du das Reflektieren gehandhabt?] Eigentlich weniger. Ich mein, ich sehe es ja an der Reaktion der Jungs an der Stelle. Ich habe festgestellt, wenn ich das mit der A-Jugend mache, klappt das natürlich besser, weil die schon weiter fortgeschritten sind, wie nur mit den Jüngeren. Also mit den ganz jungen B-Jugend Jahrgang, die nehmen es halt noch ein bisschen lustiger, sag ich mal an dieser Stelle.“ (t₃: Handballtrainer von 15- bis 16-jährigen Jungen)

„[Kam dann beim Reflektieren was von den Sportlern?] Ja es ist schwierig. Teilweise kommt dann halt hier und da mal ein richtig guter Beitrag. Das sind aber auch die, [...] die sich Gedanken um die ganzen Sachen machen. Und es gibt halt auch Leute, die da hin

kommen und [...] nach dem Motto: Hier Konsum, ich setz mich hier hin und dann lass ich mit mir machen und Kopf brauch ich erst wieder anschalten, wenn ich nach Hause gehe.“
(t₃: Handballtrainer von 13- bis 16-jährigen Jungen)

Beim Reflektieren der Aktionsformen zeigte sich, dass sich die Sportler auch hierbei erst einmal einfinden mussten und zunächst eher skeptisch dieser methodischen Maßnahme gegenüberstanden, sich jedoch während der Intervention zunehmend involvierten.

„[Reflexion nach den Aktionsformen] Am Anfang haben sie ein bisschen gegrinst [...] dann auch mal ihre Meinung kund zu tun oder sich überhaupt erst einmal eine Meinung zu bilden. Weil viele kommen ja, die konsumieren den Sport oder die Trainingsarbeit und so mussten sie sich einmal Gedanken machen und das war für einige vielleicht ungewohnt [...]. Am Ende waren sie zumindest so weit, dass sie wie gesagt sich auch mal geäußert haben und ich denke mal das war eigentlich auch das Wichtigste daran.“
(t₃: Handballtrainerin von 14- bis 17-jährigen Mädchen)

Über alle Traineraussagen hinweg wird deutlich, dass sich die Sportler nur bedingt auf das Reflektieren einlassen. Gründe könnten darin liegen, dass diese methodische Maßnahme etwas Neues darstellte und sie es nicht gewohnt waren, über Erfahrungen zu sprechen. Zum Ende der Intervention zeichnete sich jedoch in Ansätzen ab, dass sich die Sportler beim Reflektieren von Aktionsformen zunehmend involvierten.

Zusammenfassung: Insgesamt ist ersichtlich, dass die Sportler die methodischen Maßnahmen gut annahmen, sich darauf einließen und sich bei der Durchführung involvierten (vgl. Kapitel 5.1.1). Am Ende der siebenmonatigen Intervention haben die Sportler die methodischen Maßnahmen, wie das ‚Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ und das ‚Gegenseitig Coachen‘, verinnerlicht und wendeten diese teilweise selbstständig im Trainingsprozess an. Dabei übernahmen die Sportler zunehmend mehr Verantwortung im Trainingsprozess und wurden nach Aussagen der Trainer auch im organisatorischen Bereich eigenständiger.

Es zeigte sich jedoch auch, dass die Sportler für eine gelingende Durchführung dieser methodischen Maßnahmen einen entsprechenden „psychosozialen Trainingsprozess“ durchlaufen müssen. Der Großteil der methodischen Maßnahmen ist bei der erstmaligen Durchführung auf Skepsis und auf Vorbehalte seitens der Sportler – aber auch seitens der Trainer – gestoßen (vgl. Kapitel 6.3.1). Gerade neu eingeführte und unbekannte Maßnahmen, wie das ‚Reflektieren von psychosozialen Erfahrungen‘ oder das ‚Gegenseitig Coachen‘, müssen von den Trainern sukzessive im Trainingsprozess eingebracht werden, damit die Sportler lernen, die in der methodischen Maßnahme enthaltenen psychosozialen Anforderungen zu bewältigen und die benötigten Kompetenzen und Ressourcen erwerben zu können.

Weiterhin lassen sich über alle Bereiche (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren) hinweg Aussagen finden, aus denen hervor geht, dass vor allem die ruhigeren, leistungsschwächeren Sportler von der Durchführung der Maßnahmen profitierten, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wurde, sich aktiv in der Gruppe zu Wort zu melden und einzubringen. Einige Trainer berichten auch von konkreten Folgen der methodischen Maßnahmen im Trainingsgeschehen, die im Sinne des Konzepts sind und die enge Verknüpfung zwischen dem Sich-Involvieren der Sportler und der Erreichung der Teil- und Kernziele deutlich machen.

„Bei den Mittleren [mittleres Alter] hat es sehr viel gebracht. Die sagen jetzt schon oft selber: ‚Wow, das ist gut, das ist toll!‘ und ‚Können wir das nicht mal wieder machen?‘ [...] Und das stärkt schon den Zusammenhalt, sie strengen sich an und das ist eigentlich so ein positives Ding, wo ich sage, das ist ganz gut.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

6.4.3 Determinanten der Umsetzbarkeit

Aus den Aussagen der Trainer zur Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen, die im vorangegangenen Teilkapitel (Kapitel 6.4.1) dargestellt wurden, kristallisieren sich auch personale und organisatorische Determinanten heraus, welche die Umsetzbarkeit des Konzepts im Trainings- und Wettkampfalltag einschränken oder förderlich dafür sein können. Von den Trainern wurden – in insgesamt 47 Aussagen – solche Determinanten genannt: Voraussetzungen der Trainingsgruppe, der Organisation, der Trainer sowie des Trainings- und Wettkampfalltags. Darüber hinaus werden die im Rahmen der Implementation angebotenen Implementationsmaßnahmen (Kapitel 6.4.4) von fast allen Trainern als wichtige Voraussetzung zur Umsetzung des Konzepts betrachtet.

Voraussetzungen der Trainingsgruppe

Die häufigsten Aussagen (20) beziehen sich auf die Voraussetzungen der Trainingsgruppe. Insgesamt herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die methodischen Maßnahmen des Konzepts im Hinblick auf Alter und Leistungsstand der Sportler angepasst werden sollten.

„Man kann das Konzept auf jeden Fall auf Elfjährige oder Zwölfjährige fixieren wie auf Achtzehnjährige.“ (t₃: Handballtrainer von 11- bis 12-jährigen Jungen)

Aktionsformen der Ebenen ‚Sportart S und M‘ werden von den Trainern eher jüngeren bzw. leistungsschwächeren Sportlern zugeschrieben, Aktionsformen der Ebenen ‚Sportart L und XL‘ eher den Älteren bzw. den Leistungsstärkeren.

„Manche, die können ja mit [Sportart] S gar nichts anfangen, wenn sie schon im Ligabereich turnen [...]. Also so strikt zu sagen, ein Monat S, ein Monat M, das ist schwer umzusetzen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 13-jährigen Mädchen)

„Man muss immer die Faktoren einbeziehen, mit welcher Trainingsgruppe man zusammen ist. Wenn ich Kinder habe, die vom turnerischen Leistungsniveau ganz unten sind, kann man natürlich die Stufen L und XL gar nicht mit einbeziehen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

„Für die Gruppen im Breitensportbereich, ich sage mal, dass S-, M- und teilweise L-Bereich dann ausreicht. Weil den XL-Bereich Gruppen, die zum Turnen hingeführt werden sollen, nicht machen können.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Das ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ ist aus Sicht einiger Trainer erst mit zunehmendem Alter der Sportler umsetzbar, da diese eher in der Lage sind sinnvolle Beiträge einzubringen.

„So mit 14-15, dass da jetzt so richtig wertvolle Aussagen bei rum kommen sag ich jetzt mal, das war eigentlich nie so gewesen, aber sie haben schon immer was gesagt.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 13- bis 18-jährigen Mädchen)

„Ich habe festgestellt, dass wenn ich mit A- und B-Jugend das mache, klappt das natürlich besser, weil die schon weiter fortgeschritten sind, wie nur mit den Jüngeren. Die nehmen das noch ein bisschen lustiger.“ (t₃: Handballtrainer von 15- bis 16-jährigen Jungen)

Geschlechtsunterschiede wurden nur am Rande genannt, was allerdings daran liegen dürfte, dass die Sportler in der Regel in geschlechtshomogenen Gruppen trainieren. In den vorliegenden Aussagen haben die Trainer im Zusammenhang mit dem Nicht-Funktionieren einzelner Aktionsformen das Geschlecht erwähnt.

„Im S-Bereich hängt es einfach davon ab, welche Gruppe das ist. Also da machen wir [männliche Gerätturner] verschiedene Sachen nicht, weil sie sich damit schwer tun [...]. Die Mädchen sind wieder anders.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Voraussetzungen der Organisation

Unter den Voraussetzungen der Organisation (17 Aussagen) ist die insgesamt am häufigsten genannte Einschränkung zur Umsetzung der methodischen Maßnahmen: mangelnde Zeit bzw. erhöhter Zeitaufwand (13 Aussagen).

„Unser Problem ist einfach das Zeitproblem, das alles umzusetzen [...]. Jetzt haben wir schon eine lange Trainingszeit [...] dreimal in der Woche 2.5 Stunden [...], aber die Umsetzung, da scheitert es einfach oft an der Zeit.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„Wo ich das größte Problem immer gesehen habe, das war der Zeitaufwand einfach [...]. Wenn man dann noch die Gesprächsrunden anschließend macht mit den Fragen [...], also letztlich kann man da eine gute Trainingseinheit für jedes Mal aufwenden.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

Das Problem eines erhöhten Zeitaufwandes wird auch auf konkrete Aktionsformen bezogen, z. B. auf das ‚Prognosetraining‘.

„Weil es ja jetzt auch anfang mit der ganzen Zettelwirtschaft beim Prognosetraining oder bei der Selbsteinschätzung. Das war auch ein bisschen zeitaufwendiger.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

„Ich habe es so ein bisschen als lästig empfunden die Sache, jetzt ab Januar bis März mit den ganzen Zetteln.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Einzelne Trainer haben die konzeptionellen Vorgaben flexibel auf ihre zeitlichen Voraussetzungen angepasst.

„Wir haben es etwas abgewandelt und ein bisschen weniger eigentlich vom Konzept eingebunden, weil wir auch wenig Zeit einfach hatten. Und ich hatte es in Teilen mal abgewandelt, damit wir nicht so viel Zeit dafür benötigen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

Vereinzelt – insgesamt aber vergleichsweise selten – werden auch ungünstige räumliche Voraussetzungen genannt.

„Problem, dass wir jetzt oft halbe Hallen haben. Wir haben unheimlich viele Leute und wenig Hallenzeiten.“ (t₃: Handballtrainer von 12- bis 15-jährigen Jungen)

„Für uns ist es äußerst schwierig, gewisse Dinge so durchzuziehen, weil es einfach von der Organisation und der Kapazität der Halle her gegeben ist.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Voraussetzungen der Trainer

In diesem Bereich (14 Aussagen) sind es insbesondere Offenheit und Bereitschaft, pädagogisch-psychologische und sportfachliche Erfahrungen, die als förderlich angesehen werden.

„Offenheit und das menschliche Miteinander zu den Turnerinnen ist wichtig, also dieses Pädagogische alles.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

„Ich meine, das Pädagogische muss jetzt nicht unbedingt so ausgeprägt sein, aber schon ein bisschen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 17-jährigen Mädchen)

„Also er [ein Trainer] muss ein bisschen psychologisches Interesse haben. Dann muss er eigentlich schon fachlich auch gut sein, [...] also nicht jemand, der von der Sportart keine Ahnung hat.“ (t₃: Handballtrainerin von 14- bis 17-jährigen Mädchen)

„Bereitschaft und einen gesunden Menschenverstand.“ (t₃: Handballtrainer von 12- bis 15-jährigen Jungen)

„Was man braucht, ist eine gewisse Erfahrung. Er muss schon mal eine Gruppe geführt haben, er muss wissen, wie eine Gruppe funktioniert.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Vereinzelt – hier im Hinblick auf das ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ – erkennen die Trainer ihre Trainermentalität als Hinderungsfaktor für die Umsetzbarkeit an (vgl. auch Kapitel 6.1.3).

„Also die Reflexionsfragen – du merkst ja, wenn du mit mir sprichst, ich bin jemand der kommt dann ganz schnell in einen Redeschwall. Ich habe es versucht, habe es aber nicht immer auf die Reihe gebracht.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

Einige Trainer betonen ihr Interesse an Möglichkeiten zum gegenseitigen inhaltlichen Austausch.

„Ich wünsche mir eigentlich mehr so einen Diskussionskreis [...]. Dass man sich da austauschen kann.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Voraussetzungen des Trainings- und Wettkampfalltags

In diesem Bereich (6 Aussagen) treffen einzelne Trainer Einschätzungen, nach denen Aktionsformen in bestimmten Trainings- und Wettkampfphasen nicht umsetzbar sind.

„Ich kann bestimmte Sachen [...] in einer bestimmten Zeit nicht machen, weil ich einfach da von meinem Trainingsplan her erst mal in eine andere Richtung gehe. Jetzt muss ich Richtung Wettkampfvorbereitung gehen.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

„Das funktioniert schon, aber nur, wenn man die Zeit dafür hat und kein Wettkampf vor der Tür steht.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Zusammenfassung: Die von den „Trainern als Experten der Konzeptbewertung“ genannten organisatorischen und personalen Determinanten der Umsetzbarkeit ergänzen die insgesamt positiven Trainerbewertungen zu den methodischen Maßnahmen „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ (Kapitel 6.4.1). Deutlich wird, dass die Umsetzbarkeit der konzeptionellen Vorgaben von Voraussetzungen der Trainingsgruppe (Alter, Leistungsstand), der Organisation (Zeitaufwand), der Trainer (Vorerfahrungen, Offenheit) sowie des Trainings- und Wettkampfalltags (insbesondere Wettkampfphasen) beeinflusst wird.

Als zentrale begrenzende Determinante der Umsetzbarkeit der Maßnahmen zum Inszenieren (eingeschränkt zum Reflektieren) wird der wahrgenommene erhöhte Zeitaufwand genannt, der der konzepttreuen Umsetzung einiger Aktionsformen offenbar entgegensteht. Vor diesem Hintergrund haben einige Trainer ihr „psychosoziales Training“ im Laufe der beiden Interventionsphasen bereits modifiziert (Kapitel 6.4.6). Vergleichbar mit den statistisch beleuchteten Determinanten der Umsetzung (Kapitel 6.2.5) zeigt sich in den Traineraussagen,

dass personale Merkmale wie Vorerfahrung und Offenheit (parallel zu Beruf und Trainererfahrung) wichtige Determinanten der Umsetzbarkeit sind.

Insgesamt scheint es jedoch keine Determinanten zu geben, die der grundsätzlichen Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren“ deutlich entgegenstehen.

Analog zu den Aussagen zur Umsetzbarkeit (Kapitel 6.4.1) fällt auch hier bei den zugehörigen Determinanten auf, dass die meisten Aussagen zum „Inszenieren“ vorliegen, ganz vereinzelt auch zum ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ (Bereich: Thematisieren). Aussagen, die sich direkt auf die methodischen Maßnahmen „Aufgreifen“ und zum ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ (Bereich: Thematisieren) richten, sind nicht explizit vorhanden.

6.4.4 Implementationsmaßnahmen: Handreichung, Workshops, Newsletter

Im Interview wurde die Bewertung und Bedeutsamkeit der begleitenden Implementationsmaßnahmen Handreichung, Vorbereitungs- und Aufbauworkshop sowie monatlicher Newsletter (vgl. Kapitel 4.3) sowohl implizit als auch explizit erfragt.

Interviewleitfrage: „Welche Voraussetzungen/welche Unterstützung brauchen Trainer, um das Konzept umzusetzen? Glaubst du, das Konzept ist ohne Workshops umsetzbar? Hilft der monatliche Newsletter?“ (vgl. Anhang 4)

Die angebotenen Implementationsmaßnahmen (Handreichungen, Workshops, Newsletter) werden – neben den oben genannten Determinanten – von fast allen Trainern als wichtige Voraussetzung zur Umsetzung des Konzepts betrachtet.

„Die Orientierungshilfe mit dem Buch [die Handreichung] war gut gegeben und zwischen- durch halt immer die Newsletter [...] waren auch noch mal eine große Hilfe.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Zu den **Handreichungen** liegen Aussagen vor, die die Bedeutung für die Umsetzbarkeit herausstellen.

„Kann man alles umsetzen, weil man eben diese ganzen Hilfsmöglichkeiten allein durch die Broschüre mitgegeben hat.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

„Im Prinzip könnte das auch jemand umsetzen, der kein Trainer ist [...], weil man eben diese Hilfe hat mit dem Buch.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

„Ich hole das Heft immer wieder mal raus und gehe es wieder durch und dann fällt mir ein, ‚das könnte ich mal wieder machen‘.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

Vereinzelt kritisiert wird dabei der oft als sehr theoretisch wahrgenommene Einführungsteil mit allgemeinen Grundprinzipien der methodischen Maßnahmen.

„Diesen ersten Teil mit den ganzen theoretischen Erläuterungen fand ich jetzt teilweise für mich nicht gut verständlich.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

Fast alle Trainer (27 von 29) schätzen die **Einführungs- und Aufbauworkshops** als notwendig oder hilfreich für die Umsetzung des Konzepts ein, z. B. als Ergänzung zur Handreichung. Elf Trainer halten die Umsetzung ohne Workshops für überhaupt nicht möglich.

„Ohne Workshops halte ich das gar nicht für sinnvoll. Für mich auf jeden Fall haben die Workshops viel gebracht. Alle beide. Und der [Aufbauworkshop] [...], der hat mir noch mal geholfen, dass ich für mich weiß, du machst das mit diesen Aktionsformen richtig oder falsch und wo muss ich den Schwerpunkt bei jeder Aktionsform legen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

„Also ich denke, dass es so nicht machbar wäre, oder wenn, dann zumindest anders. Dann pickt man sich immer wieder einzelne Übungen raus und macht das, aber ich glaube nicht [umsetzbar].“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 13-jährigen Mädchen)

„[Ohne Workshops] eher nicht [...]. Ich wollte es jetzt weitergeben bei uns im Verein [...], die kommen da nicht so richtig voran, weil da der Bezug fehlt und die Einstellung und das kriegt man zum Teil durch die Workshops hin.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

16 Trainer schätzen die Workshops für die Umsetzung des Konzepts als zumindest hilfreich ein, z. B. als Ergänzung zur Handreichung.

„Also die Workshops waren schon sehr hilfreich. Für mich ist es sowieso besser, erst mal was zu sehen. [Nur Lesen] ist schwierig, ja [...] also ich mach das dann immer lieber praktisch.“ (t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„Also es ist zum Teil umsetzbar [ohne Workshops], aber ich glaube eigentlich nicht. Ich glaube eigentlich, dass Workshops sinnvoll sind.“ (t₃: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Jungen)

„Klar, ein Rezept kann ich aus einem Buch raus lesen, aber wenn ich nicht lerne, mit dem Rezept umzugehen, [...] dann mach ich das auch nicht. Nur vom Lesen setze ich das nicht um.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

Einige Trainer differenzieren zwischen dem Einführungsworkshop, dem eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird und dem Aufbauworkshop.

„Am Anfang, wo ich das Heft durchgelesen habe, habe ich gedacht: ‚Häh, was wollen die eigentlich?‘ Gut, dann nach dem ersten Workshop war das eigentlich schon ziemlich logisch. Ich find, den zweiten hätte man nicht unbedingt gebraucht, aber den ersten, der hat schon sein müssen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

Lediglich zwei Trainer betrachten Einführungs- und Aufbauworkshop als nicht notwendig.

„Wenn man sich intensiv damit befasst, denke ich, [...], könnte man auch ohne [Workshop] umsetzen. Es ist ja eigentlich alles, auch die einzelnen Aktionsformen, sind ja erklärt.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 8- bis 16-jährigen Mädchen)

„Das kommt halt immer darauf an [...]. Ich habe letztes Jahr den Trainerlehrgang gemacht und im Anschluss gleich euer Zeug und wenn man egal was für Dinge schon mal gemacht hat, dann kann man das auch ohne Workshops umsetzen.“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 14-jährigen Jungen)

In den insgesamt positiven Äußerungen zu den Workshops klingt jedoch auch an, dass die Handreichung, die als Basis der Umsetzung explizit auf die zumeist ehrenamtlichen Trainer im Kinder- und Jugendsport ausgerichtet ist, von einigen *Laienexperten* als sehr anspruchsvoll wahrgenommen wird und die Workshops zum Verständnis und für die Umsetzbarkeit als nötig angesehen werden.

„Ich habe das auch am Anfang mir alles durchgelesen, bevor ich zum ersten Workshop bin. Bin da auch noch nicht ganz dahinter gestiegen. Erst nachher, wo wir dann die ersten Stunden hinter uns hatten, da habe ich dann gemerkt, dass das einen guten Sinn hat.“ (t₃: Gerätturntrainer von 13- bis 18-jährigen Jungen)

„[Ohne Workshops umsetzbar?] Nee, weil dafür sind wir zu viel Laien. Dafür müsste man studiert haben.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

„Wenn das natürlich ein Pädagoge ist, ein Sportlehrer, der tut sich natürlich leichter wie einer, der aus einer ganz anderen Berufsrichtung kommt und in Anführungsstrichen, den Handballsport nur mag.“ (t₃: Handballtrainer von 15- bis 16-jährigen Jungen)

Die monatlichen **Newsletter** wurden von den Trainern in erster Linie zur Erinnerung, Orientierungshilfe oder Ergänzung zur Handreichung als insgesamt hilfreiches (Zusatz-)Instrument zur Umsetzung des Konzepts betrachtet.

„Ja, da kriegt man schon immer noch mal so ein paar Tipps, wo man dann denkt: „Ach ja, so ist das gemeint. So könnte man das machen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 8- bis 16-jährigen Mädchen)

„Ja, das hat mich darauf aufmerksam gemacht, dass das Projekt läuft. Und ich habe mich rückbesonnen auf das, was wir uns vorgenommen haben [...]. Gut, wenn man zwischendurch eine Anweisung oder eine Erinnerung kriegt.“ (t₃: Gerätturntrainer von 13- bis 18-jährigen Jungen)

„Ist eine gute Orientierungshilfe, einfach mit zu verfolgen, wie die einzelnen Aktionsformen entstehen oder wie die Planung an sich voran läuft. Interessant, fehlt auch nie was, [...] ist wirklich hilfreich.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Nur vereinzelt wird der Newsletter als wenig hilfreich für die Trainingsarbeit eingeschätzt.

„Also mir har er nicht so viel gebracht. Weil im Grunde steht ja das meiste auch in diesem Heft [Handreichung] drin.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

„Ich muss ehrlich gestehen, dass ich ihn gut finde, aber nicht dazu komme ihn zu lesen, bzw. mir zu wenig die Zeit nehme.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 13-jährigen Mädchen)

Zusammenfassung: Die Implementationsmaßnahmen Handreichung „Persönlichkeits- und Teamentwicklung“, Vorbereitungs- und Aufbauworkshop sowie die monatlichen Newsletter werden von den Trainer insgesamt sehr positiv, hilfreich und zum Teil als notwendig für die Umsetzung des Konzepts eingeschätzt.

Diese Bewertungen können sowohl positiv als auch kritisch interpretiert werden: positiv, da hier Maßnahmen gewählt und realisiert wurden, die bei den meisten Trainern als hilfreich wahrgenommen wurden. Insofern liegen hier offenbar Instrumente vor, die im Rahmen der weiteren Verbreitung des Konzepts sowie in der Trainerausbildung sinnvoll und hilfreich sein können. Die Bewertungen sind jedoch auch negativ zu deuten, da die insgesamt hohe Bedeutung, die den angewandten Implementationsmaßnahmen zugeschrieben wird, auch ausdrückt, dass eine Umsetzung auf breiter Basis ohne eine solche (intensive) Begleitung schwierig sein dürfte.

6.4.5 Vorbereitungsaufwand

Der von den Trainern wahrgenommene Zeitaufwand im Trainingsprozess wurde als bedeutsamste Determinante der Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen genannt (Kapitel 6.4.3). Da mit der Einführung des Konzepts in den Trainings- und Wettkampfalltag durchaus von einem zeitlichen Mehraufwand an Trainingsvorbereitung für alle Trainer ausgegangen werden kann, wurde dieser nochmals explizit erfragt.

Interviewleitfrage: *„Wie groß ist der Vorbereitungsaufwand für dich? Wie bereitest du dich auf das Training konkret vor?“ (vgl. Anhang 4)*

Zur Frage der Umsetzbarkeit des Konzepts unter der Perspektive Vorbereitungsaufwand wurde – im Gegensatz zu den anderen „Experteneinschätzungen“ dieses Kapitels 6.4 – auf die Aussagen der interventionsbegleitenden Messzeitpunkte t₁ und t₂ zurückgegriffen⁸¹.

In den vorliegenden Aussagen (t₁: 24; t₂: 18) wird der angenommene Mehraufwand an Vorbereitungszeit von den Trainern durchaus bestätigt. Kein Trainer gibt jedoch an, dass die

⁸¹ Zum dritten Messzeitpunkt wurde es versäumt, den Vorbereitungsaufwand retrospektiv zu erfassen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Vorbereitungsaufwand den Trainern insbesondere im laufenden Prozess (t₁-t₂) gegenwärtig ist und authentisch wiedergegeben wird.

Vorbereitungszeit in unangemessenem Ausmaß gestiegen sei oder dass die Umsetzung des Konzepts aufgrund des Vorbereitungsaufwandes nicht (oder begrenzt) zu leisten wäre. Etwa zwei Drittel der Trainer sehen in der Umsetzung des Konzepts durchaus einen Mehraufwand in der Vorbereitungszeit.

„[Der Vorbereitungsaufwand] ist schon länger. Weil ich normalerweise ungefähr einen Plan habe, einen Monatsplan, welche Punkte ich im Training machen muss. Und es ist dann schon ein Aufwand zu überlegen, wo bring ich was rein, wo kann ich vielleicht noch was miteinander verbinden.“ (t₁: Handballtrainer von 13- bis 14-jährigen Jungen)

„Wenn ich das Konzept mit einbeziehe [ist der Aufwand] schon bisschen mehr. Weil man ja gucken muss, ich muss ja selber immer überlegen: Wann bring ich es mit ein, welche Viertelstunde hast du jetzt Zeit um bisschen an diesem Konzept zu arbeiten?“ (t₂: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Dabei variiert die Vorbereitungszeit nach Aussagen einiger Trainer zwischen den verschiedenen durchzuführenden Gestaltungsebenen – andere Trainer schätzen einen erhöhten Vorbereitungsaufwand unabhängig von den Gestaltungsebenen ein.

„Ich bin im Moment beim Thema XL, [...] dafür setz ich mich schon mal hin. Da nehme ich schon mal meinen Ordner in Ruhe, fange an zu lesen, damit ich auch weiß, wie ich rangehe [...]. Da brauch ich schon ein bisschen Vorbereitungszeit. Aber ansonsten, was jetzt S, M, L betrifft, wenn man da mal kurz reingeschaut hat, wenn man gewusst hat, was man machen will, dann hat das schon funktioniert.“ (t₂: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

„Der Vorbereitungsaufwand ist eigentlich immer gleich, weil ich mich eine halbe Stunde schon vorbereite, was ich mache und mich auch mit den jungen Trainern abspreche. Es ist gleich geblieben, ob ich jetzt S oder XL mache, ich muss mich immer vorbereiten. Weil es mir nicht so aus der Feder fließt wie langjährigen Handballtrainern.“ (t₂: Handballtrainerin von 13- bis 15-jährigen Jungen)

Vorbereitungszeit beanspruchen insbesondere die Aktionsformen, für die Zettel oder Kärtchen für die Durchführung nötig sind (z. B. Prognosetraining, Rollenpendelhandball). Diese stellten sich bei der erstmaligen Durchführung als besonders zeitintensiv heraus. Hier deutet sich aber an, dass sich bei der wiederholten Durchführung der Aufwand wieder reduziert. Viele Trainer sehen in dieser anfänglich höheren Vorbereitungszeit eine Anfangsinvestition.

„[Der Vorbereitungsaufwand] ist schon mehr geworden, es sind ja teilweise so Übungen mit Karteikarten und sonstigen Sachen, das muss schon intensiver vorbereitet werden. Wenn man's dann einmal hat, ist es ok, aber es muss halt dieses eine Mal vorbereitet werden.“ (t₁: Handballtrainer von 13- bis 16-jährigen Jungen)

„Beim Prognosetraining war [der Zeitaufwand] ziemlich viel. Weil ich das natürlich auch ein bisschen abgeändert hab [...]. Aber wenn man das einmal so hat, so zu Recht geschnippelt hat, wie man es gerne hätte, dann ist es kein Problem, dann ist es abgespeichert und immer wieder ausgedruckt kein Problem.“ (t₂: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

„Wenn man es umsetzen will, vom Programm her, muss man sich natürlich für die bestimmten Übungen immer Zeit nehmen, sich das anschauen und zusammen setzen, dass es zum normalen Trainingsalltag auch dazu passt. Das sehe ich aber nächstes Jahr schon nicht mehr als so gravierend an. Wenn man es dann einmal hat, dann hat man es im Stehgreif und dann bringt man es in seine Trainingsplanung, die man ja doch im Kopf hat mit ein.“ (t₂: Handballtrainer von 13- bis 15-jährigen Mädchen)

Viele Trainer sehen das Konzept als Ergänzung zu ihrem normalen Training. Der Vorbereitungsaufwand beläuft sich demnach insbesondere auf die ergänzenden Elemente, die aus dem Konzept neu ins Training integriert werden.

„[Der Vorbereitungsaufwand] ist vielleicht ein bisschen anders, in dem Sinn, dass man sich eine Broschüre mehr mit dazu nimmt und man sagt: Ok, ich versuch da jetzt was mit einzugliedern [...]. Also dass man es in seinen sonstigen handballerischen Inhalten mit einbaut. Vielleicht eine Minute mehr überlegt ‚Jetzt mach ich mal die Begegnungsstaffel‘ und ‚Passt die vielleicht jetzt auch sonst mit hinein, ersetzt die vielleicht eine adäquate Übung, die ich vielleicht auch sonst machen würde aus dem Bereich Schnelligkeit?‘“ (t₁: Handballtrainer von 12- bis 14-jährigen Jungen)

„Vorbereitungsaufwand sind so fünf bis zehn Minuten. Das man einfach nochmal [in die Handreichung] schaut. Es ist jetzt nicht so, dass ich mein Training danach ausrichte, sondern es war halt so, dass das Training durch diese Vorschläge ergänzt und beeinflusst wird.“ (t₂: Handballtrainer von 11- bis 14-jährigen Mädchen)

Der berichtete Mehraufwand wird von den meisten Trainern jedoch als gering und machbar angesehen.

„Ich habe in der Regel eine halbe Stunde gebraucht, da hab ich mir [...] von der Arbeit heim ein paar Gedanken gemacht, hab's irgendwie nieder geschrieben und das dann so umgesetzt [...]. Teilweise muss ich mir die Reflexionsfragen noch aufschreiben [...]. Das ist natürlich schon ein höherer Aufwand, wobei es nicht so enorm ist.“ (t₁: Handballtrainer von 13- bis 16-jährigen Jungen)

„[Der Vorbereitungsaufwand] ist schon ein bisschen größer geworden, da ich mir in dem Bereich vermehrt Gedanken mache. Ich [...] schau, wenn ich ins Training fahre, ins Heft rein und in den Plan und so mach ich es halt. Das ist jetzt nicht so, dass ich jetzt so viel Vorbereitung habe.“ (t₁: Handballtrainer von 11- bis 14-jährigen Mädchen)

Etwa ein Drittel der Trainer gibt an, dass der Vorbereitungsaufwand etwa gleich geblieben ist oder im Laufe der Intervention durch eine zunehmende Routine bewältigt wird.

„Ich bereite mich sowieso auf jedes Training vor, deswegen ist es [der Vorbereitungsaufwand] für mich gleich geblieben.“ (t₁: Handballtrainerin von 14- bis 18-jährigen Mädchen)

„Also fast kein Riesenaufwand. Wo ich ganz am Anfang noch sagen musste, dass es ein bisschen mehr war durch die Umstellung des Ganzen. Dass man sich zuvor einfach nochmal Gedanken machen musste, ist es jetzt inzwischen fast so geworden wie wo es praktisch dieses Projekt nicht gab. Also das ist praktisch eins zu eins übergegangen.“ (t₂: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Als besonders hilfreich für die Vorbereitung empfinden einige Trainer die Implementationsmaßnahmen (Workshops, Handreichung).

„Durch das Wochenende [Workshop] ist er [der Vorbereitungsaufwand] gleich geblieben. Wenn ich das nicht gehabt hätte, wär es schon viel mehr gewesen. Aber jetzt ist er derselbe, also gleich geblieben.“ (t₁: Handballtrainer von 12- bis 15-jährigen Jungen)

„Aufgrund der Broschüre ist der Aufwand für mich nicht groß. Da hab ich überhaupt kein Problem damit.“ (t₁: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

„Dadurch, dass das Konzept ganz gut erklärt ist, und auch die Aufgaben, braucht man das nur übernehmen aus dem Konzept. Soviel Aufwand ist das nicht.“ (t₂: Gerätturntrainerin von 8- bis 16-jährigen Mädchen)

Bei einigen Trainern fällt kein Vorbereitungsaufwand im eigentlichen Sinne an, da sie unmittelbar vor oder während des Trainings methodische Maßnahmen auswählen oder spontan umsetzen.

„Wir [Gerätturntrainerinnen] setzen uns kurz zusammen, eben wenn die Mädels ihre Gymnastik selbst übernehmen. Schauen die Broschüre schnell durch: Was könnten wir heute nochmal machen?“ (t₁: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„Wenn ich vorher keine Zeit habe, weil ich direkt von der Arbeit dahin fahre, dann gucke ich mir halt, solange sich die Kleinen aufwärmen, [...] grad mal noch fünf Minuten rein [in die Broschüre], das ist ja dann nicht der große Aufwand.“ (t₁: Gerätturntrainerin von 13- bis 18-jährigen Mädchen)

„Ansonsten ist es eigentlich nicht so aufwendig, weil ich das dann auch spontan mach, dann fällt mir das so während des Trainings ein und dann schau ich noch schnell mal in die Broschüre rein. Also ein großer Aufwand ist es für mich eigentlich nicht.“ (t₂: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

Zusammenfassung: Die meisten befragten Trainer geben an, dass mit der Einführung des Konzepts in den Trainings- und Wettkampfalltag durchaus ein Mehraufwand in der Trainingsvorbereitung entsteht, dieser aber mit zunehmender Praxiserfahrung abnimmt, sobald

die methodischen Maßnahmen Routine geworden sind. Einige Trainer nehmen gar keinen zusätzlichen Vorbereitungsaufwand wahr, zum Teil allerdings mit der durchaus bedenklichen Erklärung, erst im laufenden Training methodische Maßnahmen zu planen oder diese spontan umzusetzen.

Die insgesamt harmlosen Aussagen zum Vorbereitungsmehraufwand deuten an, dass das vorliegende Konzept auch unter dieser Perspektive im Trainings- und Wettkampfalltag umsetzbar ist. Diese Aussage kann aber zunächst nur auf der Basis der selektiven Stichprobe überdurchschnittlich engagierter und ausgebildeter Trainer gefolgert werden. Offen bleiben muss an dieser Stelle, ob dieser erhöhte Vorbereitungsaufwand auch von normalen Trainern in der gleichen Weise akzeptiert wird.

6.4.6 Modifikationen

In den bislang vorgestellten Traineraussagen zur Umsetzbarkeit des Konzepts im Trainings- und Wettkampfalltag finden sich zahlreiche produktive Hinweise auf potenzielle Modifikationen. Im Interview wurden die Trainer darüber hinaus explizit nach Verbesserungsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung des Konzepts und zu ihren Wünschen befragt.

Interviewleitfrage: „Welche Verbesserungen schlägst du zur Weiterentwicklung des Konzepts vor? An welchen Stellen findest du das Konzept noch nicht ausgereift? Welche Wünsche zum Konzept hast du?“ (vgl. Anhang 4)

Zu diesen Fragen liegen insgesamt nur wenige (15) konkrete Aussagen vor. Dabei beschränken sich die Trainer neben allgemeinen Wünschen, zum Beispiel das Konzept in die Trainerausbildung zu integrieren, auf Veränderungen zu den methodischen Maßnahmen „Aufgreifen und Inszenieren“. Unter anderem im Hinblick auf Sportartspezifik, Leistungsniveau oder Zeit nennen einige Trainer Änderungswünsche oder berichten von selbstständig erprobten Anpassungen einzelner Aktionsformen.

Insbesondere leistungsorientierte Trainer wünschen sich noch mehr sportartspezifische Inhalte und eine engere Verzahnung mit der Methodik der Sportart.

„Dass man vielleicht noch mehr turntechnische Sachen mit einfließen lässt. Als Vorgaben.“ (t₃: Gerätturntrainer von 13- bis 18-jährigen Jungen)

„Ich hätte mir mehr gewünscht auch noch vom Handballerischen her. Wir haben das zwar immer gemacht mit Handballformen aber dass man auch mal so andere Sachen als größere Gruppe schaffen kann. Blindenführung ist halt immer zwei [...]“ (t₃: Handballtrainer von 12- bis 15-jährigen Jungen)

Einige breitensportlich orientierte Trainer berichten, wie sie die Ansprüche in Aktionsformen der Ebene ‚Sportart XL‘ reduziert haben.

„[Sportart XL: Kür bis zum ersten Fehler] Einige [Gerätturnerinnen] haben schon von vornherein gesagt: ‚Oh, dann kann ich ja nicht mal meine erste Bahn turnen!‘ [...] Und wir haben dann halt einfach das verschieden angewendet: ‚Also, wir sagen jetzt einfach, bei einer ganz bestimmten Art von Fehler wird abgebrochen und bei anderen Fehlern, die lassen wir einfach gelten.‘ Wir haben das festgesetzt auf ein Maximum, ich glaube, jeder hatte nur drei Versuche und dann kam der Nächste dran.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

Im Hinblick auf den im Trainingsalltag begrenzenden Faktor Zeit (Kapitel 6.4.3) wünschen sich einzelne Trainer verkürzte Modifikationen vorliegender Aktionsformen, damit sie diese besser ins Training integrieren können.

„Zum Ende hin gesehen waren die Übungen aus L und XL schon sehr zeitintensiv. Wenn man da vielleicht noch zwischendurch was einbaut was kürzer ist, was man mal grad so zwischendurch machen kann. Das man das halt auch öfters irgendwie einbringen kann.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 13- bis 18-jährigen Mädchen)

Aus anderen Äußerungen geht hervor, dass Trainer entsprechende Modifikationen (hier: Prognosetraining bzw. Erfolgserfahrungen über Nahziele vermitteln) selbstständig vorgenommen haben und diese offenbar in den zeitlichen Trainingsrahmen integriert werden konnten.

„Wo ich dann meine Probleme gesehen habe, wie beim Prognosetraining, z. B. mit der Zeit einfach, da hab ich das dann einfach für mich ein bisschen abgewandelt. Und dann war das dann auch kein so großes Problem.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Nahziele] Wir haben uns zusammengesetzt und [...] große Plakate genommen und jeder sollte aufschreiben, was er bis zum Einzelwettkampf alleine schaffen will und welche Sachen er üben möchte [...]. Nach dem Wettkampf haben wir das Plakat nochmal rausgeholt und geschaut, sind die Erwartungen erfüllt worden, waren die Ziele, sagen wir mal, realistisch angegeben, konnten die erfüllt werden oder wer war der Meinung, dass er jetzt sein Ziel da in einer Richtung nicht erreichen konnte.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

Aus beiden Sportarten kamen Anregungen, verschiedene methodische Maßnahmen (hier: Prognosetraining bzw. Erfolgserfahrungen über Nahziele vermitteln) nicht ausschließlich mit technischen Übungen durchzuführen sondern konditionelle und koordinative Aufgaben und Tests einzubeziehen. Im Gerätturnen wurden zum Beispiel vorgegebene athletische Normen aus der Rahmentrainingskonzeption herangezogen.

„[Erfolgserfahrungen] Anhand von diesem Test [Rahmentrainingskonzeption: athletische Normen] kann man dann sehen, wie beweglich sie sind und wie viel Kraft sie haben. Das haben wir dann in Form von einer Tabelle gemacht. Das haben wir den Kindern gezeigt und haben dann gesagt, ‚So, in 6 Wochen möchten wir das ganze nochmal wiederholen‘ und schauen dann, wie sie sich steigern.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 13-jährigen Mädchen)

Im Handball wurden klassische Konditions- bzw. Koordinationsaufgaben ausgewählt.

„Wir haben das Prognosetraining gemacht. Aber nicht so, wie es im Buch steht [...]. Da habe ich mir andere Übungen ausgedacht, aus denen sie wählen konnten: Koordinationsübungen bzw. Sprungseilübungen. Das hat dann gut funktioniert.“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Speziell im Handball werden Wünsche und Vorschläge für methodische Maßnahmen (hier: Sportart S; Gelegenheiten der Mitverantwortung aufgreifen) genannt, die sich auf die Entwicklung der Gesamtgruppe (u. a. Kernziele: Aufgabenzusammenhalt, kollektive Selbstwirksamkeit) beziehen.

„[Sportart S] Ich habe das mal mit den Matten tragen gemacht, so Autoscooter mit Matten tragen zu fünft, so die anderen besiegen. Da wären noch ein paar Sachen, was einen wieder weg bringt vom Handball, so in Richtung Floßfahrt. So dass man sagt, man muss ein Floß bauen und dann übersetzen, oder sowas. Sowas hat mir ein bisschen gefehlt am Schluss, weil, das wäre nett gewesen, um auch wieder mal den Kopf frei zu kriegen.“ (t₃: Handballtrainer von 12- bis 15-jährigen Jungen)

„[Mitverantwortung] Da haben sie auch klar gesagt: ‚Wir machen das wieder so wie heute, dass wir praktisch uns treffen vorab, dass Ziele festgelegt werden, aber diesmal ein Protokoll angefertigt wird, was jeder unterschreiben muss.‘“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Bisweilen machen die Trainer sehr konkrete Angaben zu Variationen einzelner Aktionsformen (hier: Gelegenheiten der Mitverantwortung aufgreifen).

„[Mannschaften selber zusammen stellen] machen sie eigentlich fast immer von selber [...]. Meistens sind es ja einer, zwei, drei mehr als spielen können. Dass ich dann sag: Zwei Auswechsler und ihr holt euch selber den Nächsten raus! Und dann halt so als Einschränkung, weil es dann am Anfang oft so lief: Der Gleiche holt sich wieder den Vordermann raus und umgekehrt. Man darf einen Spieler nur dann wieder rausholen, wenn alle anderen auch draußen waren.“ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 14-jährigen Mädchen)

Zusammenfassung: Auf die direkten Fragen zur Weiterentwicklung des Konzepts (u. a. Wünsche, Veränderungsvorschläge) werden insgesamt nur wenige Aussagen gemacht. Dies lässt darauf hoffen, dass tatsächlich nur wenig grundlegender Änderungsbedarf vorliegt. Aus

den Aussagen der Trainer ergeben sich aber auch einige Hinweise auf Anpassungen und Ergänzungen der konzeptionellen Vorgaben im Hinblick auf die Aspekte Sportartspezifik, Leistungsniveau der Sportler und Zeit. Die Mehrzahl dieser Hinweise bezieht sich auch hier – ähnlich wie in den vorangegangenen Analysekatoren – auf den Bereich „Inszenieren“. Insbesondere solche Aktionsformen, die einen sehr großen Zeitaufwand im Training mit sich bringen (z. B. Prognosetraining), sollten so modifiziert und differenziert werden, dass der Zeitbedarf variiert werden kann. Einige Trainer haben im Trainingsalltag bereits selbstständig Anpassungen der methodischen Maßnahmen „im Sinne des Konzepts“ vorgenommen. Darin zeigt sich auch, dass viele Trainer das Grundprinzip „Entscheidungen über methodische Maßnahmen (u. a. Anpassung der Maßnahmen an Trainingsgruppe) liegen bei den Trainern“ produktiv umsetzen (vgl. Kapitel 4.1.3). Auch dies sollte – ähnlich wie beim Vorbereitungsaufwand – vor dem Hintergrund der selektiven Trainerstichprobe gesehen werden, die zum einen ein sehr hohes Engagement an den Tag legen und zum anderen das Konzept zu großen Teilen verinnerlicht haben (Kapitel 6.3).

6.4.7 Zwischenfazit: Umsetzbarkeit des Konzepts

Im Kapitel 6.2 wurde der insgesamt hohe „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen als ein Hinweis auf deren tatsächliche Umsetzbarkeit gedeutet. Im vorliegenden Kapitel 6.4 wurden nun die Aussagen der „Trainer als Experten für die Konzeptbewertung“ zur Abschätzung der Umsetzbarkeit des Konzepts herangezogen. Die zentrale Frage dieses Kapitels lautet: „Wie schätzen die Trainer die Umsetzbarkeit des Konzepts ein?“

Die Aussagen der Trainer bestätigen die oben genannte Interpretation zur **Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen**: Weitgehend unproblematisch und insgesamt gut in den Trainings- und Wettkampfalltag integrierbar erscheinen das „Inszenieren“ von Aktionsformen der Ebenen ‚Sportart S bis XL‘, das „Aufgreifen“ von ‚aktuellen Erfahrungen‘, ‚Gelegenheiten des Übens und Trainierens‘ und der ‚Mitverantwortung‘ sowie aus dem Bereich „Thematisieren“ das ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘. Am wenigsten sind scheinbar die methodischen Prinzipien zum ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ (Bereich: Thematisieren) umsetzbar. Dies ist wenig überraschend. Offenbar werden die trainingsbegleitenden Maßnahmen des „Aufgreifens“ (u. a. Konflikte, Rituale, Ziele, Vormachen lassen) sowie das ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ selbstverständlicher ins Training aufgenommen und dürften unabhängig vom vorliegenden Konzept zum Teil bereits vor Beginn der Intervention grundlegende Bestandteile des üblichen Trainings- und Wettkampfalltags gewesen sein. Dagegen dürfte das mit der Intervention eingeführte ‚psychosoziale Reflektieren‘ für Trainer und Sportler durchaus ungewohnt und mit der sozialisierten Trainer- bzw. Sportlerrolle am wenigsten kompatibel sein. Vor dem Hintergrund der begründeten Notwendigkeit des Reflek-

tierens einerseits (vgl. Kapitel 4.1.3) und der Realität des Trainingsalltags andererseits erhält das relativierende methodische Prinzip „Auch mal darüber reden“ damit nochmals eine deutliche Bekräftigung.

Dieses Bild zeigt sich beim **Sich-Involvieren der Sportler bei den methodischen Maßnahmen** in ähnlicher Weise. Während sich die Sportler nur bedingt beim ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ einbrachten, wendeten sie am Ende der siebenmonatigen Intervention die methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen und Inszenieren“ souverän und teilweise selbstständig im Trainingsprozess an. Jedoch mussten die Sportler hierfür erst einen entsprechenden „psychosozialen Trainingsprozess“ durchlaufen, da auch ein Großteil der methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen und Inszenieren“ bei der erstmaligen Durchführung durch die Trainer auf Skepsis und auf Vorbehalte seitens der Sportler gestoßen war (z. B. beim Aufgreifen von Mitverantwortung). Die Sportler brauchten Zeit, sich in diese „psychosozialen Anforderungen“ einzufinden und um Kompetenzen zu entwickeln, mit diesen Anforderungen produktiv umzugehen.

Der wahrgenommene zeitliche Mehraufwand im Rahmen der begrenzt verfügbaren Trainingszeit ist die am häufigsten genannte einschränkende **Determinante der Umsetzung der methodischen Maßnahmen**. Als weitere Determinanten der Umsetzbarkeit nennen die Trainer das Alter bzw. den Leistungsstand der Sportler sowie ein notwendiges pädagogisch-psychologisches Interesse und eine entsprechende Vorbildung der Trainer. Vor diesem Hintergrund haben einige Trainer ihr „psychosoziales Training“ im Laufe der Intervention modifiziert (Kapitel 6.4.6). Hier drückt sich die Bedeutsamkeit des grundlegenden Prinzips „Entscheidungen über methodische Maßnahmen liegen bei den Trainern“ (vgl. Kapitel 4.1) aus, nach dem diese unter anderem Auswahl, Zeitpunkt oder Häufigkeit der angewandten methodischen Maßnahmen insbesondere an der Trainingsgruppe, der Trainings- und Wettkampfphase sowie ihren eigenen Voraussetzungen ausrichten sollen. Als förderliche Determinanten der Umsetzbarkeit können die **Implementationsmaßnahmen** Handreichungen, Workshops und Newsletter eingestuft werden. Sie werden von den Trainern als hilfreich, zum Teil als notwendig für die Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen eingeschätzt. Der Erfolgsschlüssel liegt offenbar in der Kombination von Handreichung und Workshop. Der Newsletter dürfte eine Erinnerungs- und Orientierungsfunktion einnehmen und damit zur Nachhaltigkeit der Umsetzung beitragen.

Der nach Aussagen der Trainer insgesamt dem Anschein nach überschaubare **Vorbereitungsaufwand** sowie die insgesamt wenigen Aussagen zu grundlegenden **Modifikationen** und Verbesserungen ergänzen den Gesamteindruck, dass das vorliegende Konzept aus Sicht der „Trainer als Experten der Konzeptbewertung“ im Trainings- und Wettkampfalltag weitgehend unproblematisch umsetzbar und gut integrierbar ist.

6.5 Fazit und Diskussion der Ergebnisse der Evaluation der Programmdurchführung

Die Evaluation der Programmdurchführung befasst sich mit den grundlegenden Fragen der *Umsetzung*, *Verinnerlichung* und der *Umsetzbarkeit* der methodischen Gestaltung im Rahmen des vorliegenden Konzepts. Folgend werden ausgehend von den vier Hauptfragestellungen die zentralen Ergebnisse zusammengefasst (vgl. Kapitel 5.2.1).

Hauptfragestellung 1:

Liegen die methodischen Rahmenbedingungen im Interventionsverlauf vor?

Die „methodischen Rahmenbedingungen“ – erfasst über Sportlerfragebögen – waren im gesamten Interventionsverlauf auf gutem bis zufriedenstellendem Niveau gegeben (Kapitel 6.1).

- Die „Grundhaltung der Trainer als sportliche Entwicklungshelfer“ ist in der Subskala *positives Feedback* positiv, in den Subskalen *demokratisches Verhalten* und *soziale Unterstützung* zumindest ausreichend ausgeprägt.
- Die im Hinblick auf die Bedingung „Lerngruppe als lernförderlicher Rahmen“ erfasste *soziale Zugehörigkeit* zur Trainingsgruppe ist auf sehr hohem Niveau ausgeprägt.
- Im Interventionsverlauf konnte keine positive Veränderung in den erfassten Bereichen der methodischen Rahmenbedingungen erzielt werden.

Hauptfragestellung 2:

Wurden die methodischen Maßnahmen häufig und richtig (Grad der Umsetzung) umgesetzt?

Die *Umsetzung der methodischen Maßnahmen zum Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren* – erfasst über leitfadengestützte Trainerinterviews – weisen im gesamten Interventionsverlauf einen hohen „Grad der Umsetzung“ auf (Kapitel 6.2).

- In der ersten Interventionsphase setzten 73 % der Trainer die methodischen Maßnahmen konzepttreu oder -nah um. Zur zweiten Interventionsphase stieg der „Grad der Umsetzung“ auf 81 % an.
- Die Maßnahmen zum „Inszenieren“ („Sportart S bis XL“) wurden am deutlichsten entsprechend der konzeptionellen Vorgaben umgesetzt (t_2 : 93 % konzepttreu/-nah), die Maßnahmen zum „Thematisieren“ am wenigsten (t_2 : 81 % konzepttreu/-nah).
- *Determinanten der Umsetzung*: Trainer mit „humanitären“ Berufen sowie Trainer mit geringerer Trainererfahrung (U10) wiesen in der ersten Interventionsphase einen höheren Umsetzungsgrad auf als ihre jeweiligen Trainerkollegen (Trainer „kaufmännisch-technischer“ Berufe bzw. Trainer mit höherer Trainererfahrung [Ü10]). Zum zweiten

Messzeitpunkt zeigten sich positive Entwicklungen bei den Trainern „kaufmännisch-technischer“ Berufe und bei den erfahrenen Trainern (Ü 10) sowie in der Gruppe der weiblichen Trainer.

Hauptfragestellung 3:

Wird das Konzept von den Trainern (nach Abschluss der Intervention) verinnerlicht?

Die Auswertung der *Verinnerlichung des Konzepts* – erfasst über leitfadengestützte Trainerinterviews – belegt, dass das vorliegende Konzept am Ende der Intervention in weiten Teilen verinnerlicht wurde. Die Trainer können Begriffe und Inhalte zu den methodischen Prinzipien und Aufgabentypen nennen (Wissen) und größtenteils im Sinne des Konzepts richtig in die Trainingspraxis umsetzen (Können) (Kapitel 6.3).

- Die Kernziele können von den Trainern meist benannt werden (Wissen), sind jedoch nur selten handlungsleitend für das methodische Trainerhandeln (Können).
- Aus dem Bereich „Aufgreifen“ werden die methodischen Prinzipien ‚Aktuelle Erfahrungen‘ und ‚Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ in hohem Maße verinnerlicht, während das ‚Aufgreifen von Gelegenheiten des Trainierens‘ nur von wenigen Trainern im Sinne des Konzepts umgesetzt wird.
- Als gut verinnerlicht können im Bereich „Inszenieren“ die Aktionsformen des Aufgabentyps ‚Gegenseitig Coachen‘ der Ebene ‚Sportart L‘ sowie die Aktionsformen der Ebene ‚Sportart XL‘ bezeichnet werden. Die Trainer können die Begriffe und Inhalte nennen (Wissen) und setzen die Aktionsformen nach den konzeptionellen Vorgaben um (Können). Dagegen werden die Aktionsformen des Aufgabentyps ‚Selbsteinschätzung‘ der Ebene ‚Sportart L‘ nur in einem geringen Maß von den Trainern verinnerlicht.
- Das ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ aus dem Bereich „Thematisieren“ wird von nahezu allen Trainern im Sinne des Konzepts umgesetzt und kann als gut verinnerlicht bewertet werden. Das ‚Reflektieren von psychosozialen Erfahrungen‘ wird dagegen am wenigsten von den Trainern angenommen. Die Trainer haben große Schwierigkeiten dieses methodische Prinzip nach den konzeptionellen Vorgaben in die Trainingspraxis umzusetzen.

Diese Ergebnisse zeigen, dass bereits in der ersten Interventionsphase die konzeptionellen Vorgaben zu den „methodischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen“ in hohem Maße realisiert werden. Dies gilt in ähnlicher Weise für beide Sportarten: mit leichten Vorteilen im Gerätturnen bei den „methodischen Rahmenbedingungen“; mit leichten Vorteilen im Handball bei den „methodischen Maßnahmen“.

Vor dem Hintergrund der laufenden *Implementationsmaßnahmen* (Aufbauworkshop, monatlicher Newsletter) sowie der zunehmenden Erfahrung mit den konzeptionellen Vorgaben liegt die Annahme einer weiteren Optimierung der „methodischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen“ in der zweiten Interventionsphase nahe. Diese wünschenswerte Entwicklung tritt jedoch nicht durchgängig ein. Zwar steigt der „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen in der Gesamtgruppe. Die Werte zu den „methodischen Rahmenbedingungen“ bleiben dagegen auf hohem Niveau lediglich konstant, was hier auch auf Deckeneffekte zurückgeführt werden kann. Bei den Handballtrainern sinken die Werte zur „Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer“ allerdings sogar etwas ab. Insgesamt aber werden die „methodischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen“ über beide Interventionsphasen in beachtlichem Maße realisiert.

Was bedeuten die Befunde zur Umsetzung der methodischen Gestaltung für die angesteuerte Wirksamkeit – die Stärkung psychosozialer Ressourcen – im Interventionszeitraum?

In der Implementationsforschung geht man davon aus, dass die Quantität und Qualität der methodischen Umsetzung das Ausmaß der Wirksamkeit einer Intervention maßgeblich beeinflussen (Dane & Schneider, 1998; Drössler et al., 2007; Mittag & Hager, 2000; vgl. Exkurs IV, Kapitel 5.1). Im Rahmen der PRimus-Studie scheinen die Voraussetzungen für die erhoffte Wirksamkeit zunächst gegeben. Über den gesamten Interventionsverlauf sind diese allerdings nicht optimal, da die bereits anfangs „lernförderlichen Rahmenbedingungen“ (Trainer und Trainingsgruppe) im Interventionsverlauf nicht weiter optimiert werden konnten. Die im konstant „lernförderlichen Rahmen“ zunehmende Umsetzung der methodischen Maßnahmen (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren) kann dagegen als gute Voraussetzung für eine progressive Ressourcenstärkung angesehen werden. Ob und inwieweit die angesteuerten Veränderungen eingetreten sind und ob Unterschiede zwischen den beiden Interventionsphasen vorliegen, wird im Rahmen der Evaluation der Programmwirksamkeit analysiert (vgl. Kapitel 7).

Hauptfragestellung 4:

Wie schätzen die Trainer die Umsetzbarkeit des Konzepts ein?

Die *Umsetzbarkeit der methodischen Maßnahmen* wird in den Aussagen der Trainer – erfasst über Trainerinterviews – weitgehend positiv bewertet. Die vorliegenden Befunde zeigen, dass das Konzept aus Sicht der Trainer in weiten Teilen im Trainings- und Wettkampfalltag umsetzbar ist. Darüber hinaus wird an einzelnen Stellen Potenzial zur Optimierung der konzeptionellen Vorgaben und ihrer Implementierung deutlich (Kapitel 6.4).

- Als gut in den Trainings- und Wettkampfalltag integrierbar werden das „Inszenieren“ (Sportart S bis XL), das „Aufgreifen“ (aktuelle Erfahrungen, Gelegenheiten des Trainie-

rens und Gelegenheiten der Mitverantwortung) sowie das ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ (Bereich: Thematisieren) beschrieben.

- Als am wenigsten umsetzbar wird das ‚Reflektieren von psychosozialen Erfahrungen‘ (Bereich: Thematisieren) beschrieben.
- Die Sportler lassen sich auf die (meisten) methodischen Maßnahmen zum „Aufgreifen“ und „Inszenieren“ ein und wenden diese zu Interventionsende teilweise selbständig im Trainingsprozess an (z. B. Gegenseitig Coachen).
- *Determinanten der Umsetzbarkeit* aus Sicht der Trainer sind insbesondere der wahrgenommene zeitliche Aufwand im Rahmen begrenzter Trainingszeit, Alter und Leistungsstand der Sportler sowie Voraussetzungen (z. B. pädagogisch-psychologisches Interesse) der Trainer.
- Die *Implementationsmaßnahmen* (Handreichung, Workshops, Newsletter) werden als hilfreiche, zum Teil als notwendige Voraussetzungen der Umsetzbarkeit eingeschätzt.

Bei der Analyse der *Umsetzung*, der *Verinnerlichung* und der *Umsetzbarkeit* der methodischen Rahmenbedingung und Maßnahmen liegen einige Anhaltspunkte vor, die auf eine „Methodenhierarchie“ in der Akzeptanz und Anwendung durch die Trainer hinweisen. Danach nimmt das „Inszenieren“ von Aktionsformen (Sportart S bis XL) den ersten Rangplatz dieser Methodenhierarchie ein, den zweiten Rangplatz nehmen das „Aufgreifen“ von Lernsituationen (u. a. aktuelle Erfahrungen) und das ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ ein, den dritten Rang das ‚Reflektieren psychosozialer Erfahrungen‘ sowie die „Grundhaltung als Entwicklungshelfer“. Für diese Hierarchie sprechen folgende Anhaltspunkte:

Im Interventionsverlauf zeigt sich bei den „methodischen Maßnahmen“ (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren) insgesamt eine positive Entwicklung. Dabei wurde für das „Inszenieren“ der höchste Umsetzungsgrad identifiziert, bei weiterer Zunahme der „Richtigkeit“ zur zweiten Interventionsphase (Kapitel 6.2). Die Trainer haben zu Ende der Intervention die methodischen Maßnahmen zum „Inszenieren“ weitestgehend verinnerlicht. Und auch die hohe Anzahl der Traineraussagen zum „Inszenieren“ (Kapitel 6.3. und 6.4) kann als Hinweis auf eine höhere Repräsentanz dieser Maßnahmen im Bewusstsein der Trainer gedeutet werden. In diesen Aussagen wird die Umsetzbarkeit als unproblematisch und gewinnbringend eingeschätzt. Deshalb belegt das „Inszenieren“ insgesamt *Rangplatz 1*.

Hinsichtlich des Umsetzungsgrades folgen die Maßnahmen zum „Aufgreifen“ (deutliche Zunahme im Interventionsverlauf) und ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ (leichte Zunahme der „Richtigkeit“) (Kapitel 6.2). Insgesamt werden diese methodischen Maßnahmen von den meisten Trainern verinnerlicht (Kapitel 6.3) und in den Trainerinterviews erwähnt (Kapitel 6.4). Darin wird die Umsetzbarkeit dieser Maßnahmen meist als unproblematisch einge-

schätzt. Dies kann damit begründet werden, dass diese methodischen Maßnahmen bereits vor der Intervention Teil des Trainingsalltags waren. Daher liegt das „Aufgreifen“ und das ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘ insgesamt auf *Rangplatz 2*.

Das ‚Reflektieren von psychosozialen Erfahrungen‘ wird auf gutem, im Vergleich zum „Inszenieren“ und „Aufgreifen“ im gesamten Interventionsverlauf aber auf konstant geringerem Niveau umgesetzt (Kapitel 6.2). Das ‚Reflektieren‘ wird dabei am wenigsten von den Trainern verinnerlicht (Kapitel 6.3) und scheint auch nach den Traineraussagen am wenigsten umsetzbar zu sein. Ebenso bleiben die Werte zur „Grundhaltung der Trainer“ zwar auf gutem Niveau konstant, können aber über die Interventionszeit nicht gesteigert werden. Folglich belegt das ‚Reflektieren von psychosozialen Erfahrungen‘ und die Rahmenbedingung „Grundhaltung der Trainer“ insgesamt nur den *Rangplatz 3*.

Folgt man dem Gedanken der Methodenhierarchie, dann kann darin auch das Bedürfnis der Trainer nach Rezepten zur methodischen Gestaltung gesehen werden, wie das „Inszenieren“ von Aktionsformen, die in ausgearbeiteter Form zur Verfügung standen. Offenbar liegt es den umsetzenden Trainern näher, solche neuen und in sich geschlossenen Maßnahmen rezeptartig in das Training zu integrieren, als gewohntes Trainerverhalten und vertraute trainingsbegleitende Maßnahmen gezielt im Sinne der Ressourcenförderung zu realisieren, wie das ‚Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ oder das ‚Rückmelden motorischer Leistungen‘. Nach den vorliegenden Befunden erscheint es am schwierigsten, eine Veränderung des Trainerverhaltens im Sinne der „Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer“ anzuregen und die Trainer für das ‚Reflektieren von psychosozialen Erfahrungen‘ zu sensibilisieren. Zumindest konnte eine entsprechend tiefer gehende Auseinandersetzung mit der eigenen Trainerrolle durch die begleitenden Implementationsmaßnahmen offenbar nicht – in ausreichendem Maße – erreicht werden. Pointiert formuliert lassen sich diese Erkenntnisse etwa so resümieren: Trainern liegt eine rezeptartige Umsetzung von methodischen Maßnahmen zur Ressourcenförderung näher, als gewohntes und vertrautes Trainerverhalten weiter zu entwickeln.

Was bedeuten diese Erkenntnisse für die Weiterentwicklung und die Implementation des Konzepts in den Trainings- und Wettkampfalltag im Jugendsport?

Zunächst kann herausgestellt werden, dass das Konzept mit seinen Vorgaben zur methodischen Gestaltung offenbar auf dem richtigen Weg ist und in der vorliegenden Struktur eine praxisnahe Möglichkeit der „psychosozialen Trainingsgestaltung“ im Kinder- und Jugendsport darstellt. Insbesondere der umfangreiche Methodenpool mit zahlreichen Aktionsformen zum „Inszenieren“ (vgl. Kapitel 4.1.3) dürfte den Wünschen der Trainer nach rezeptartigen Vorgaben entsprechen. Nachbesserungsbedarf besteht offensichtlich in den Bereichen, in denen vertraute Maßnahmen des traditionellen Trainings- und Wettkampfalltags gezielt im

Sinne der Persönlichkeits- und Teamentwicklung umgesetzt werden sollen (Aufgreifen, Rückmelden) sowie in Bereichen, die eine grundlegende Auseinandersetzung mit der eigenen Trainerrolle (z. B. Grundhaltung als Entwicklungshelfer) erfordern. In der konzeptionellen Weiterentwicklung ist zu überprüfen, ob diese Bereiche exponierter integriert werden und ob auch hier rezeptartige Vorschläge mit einem höheren Konkretisierungsgrad entwickelt werden können. Wesentlich für eine weitergehende Optimierung der Umsetzung erscheint aber eine noch stärkere Berücksichtigung der oben genannten Bereiche im Rahmen der Implementationsmaßnahmen (u. a. Workshops), in denen für die Bedeutung der trainingsbegleitenden Maßnahmen zum „Aufgreifen“ und „Thematisieren“ sensibilisiert und eine intensivere Auseinandersetzung mit der eigenen Grundhaltung angeregt werden sollte. Zu überprüfen wäre in der Folge, ob diese Bereiche bei intensiverer Berücksichtigung im Rahmen der Implementationsmaßnahmen auch tatsächlich zu einer höheren (und steigenden) *Umsetzung* führen könnten.

Insgesamt kann eine positive Bilanz der *Evaluation der Programmdurchführung* gezogen werden. Diese positive Bilanz muss jedoch vor dem Hintergrund der selektiven Trainerstichprobe (vgl. Kapitel 5.4.2) betrachtet werden. Das gute Niveau der „methodischen Rahmenbedingungen“ (Kapitel 6.1), der hohe „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen (Kapitel 6.2), die teils hohe *Verinnerlichung* der methodischen Maßnahmen (Kapitel 6.3) sowie die positive Einschätzung der Trainer zur *Umsetzbarkeit* (Kapitel 6.4) gelten zunächst nur für die vorliegende Trainerstichprobe. Diese Trainer haben mit hohem Interesse an der Persönlichkeits- und Teamentwicklung ihrer Sportler und Trainingsgruppen sowie mit großer Offenheit für die methodischen Verfahren die Intervention durchgeführt und wurden dabei intensiv begleitet (Workshops, Newsletter). Auch zeigen die Befunde zu den *Determinanten der Umsetzung* (Kapitel 6.2.5), dass bestimmte Voraussetzungen – z. B. eine fachnahe Berufsausbildung – zur konzeptnahen Umsetzung beitragen. Diese Trainer mit einer „humanitären“ Berufsausbildung waren in der Trainerstichprobe überdurchschnittlich vertreten.

Ob und inwieweit eine *Umsetzung*, *Verinnerlichung* und *Umsetzbarkeit* auf breiter Ebene in einer Trainernormalpopulation gegeben ist, muss an dieser Stelle offen bleiben und sollte – im Sinne der Forderungen des Deutschen Kinder- und Jugendsportberichts (Schmidt et al., 2003a) – Gegenstand der weiteren sportbezogenen Kinder- und Jugendforschung und der Evaluation systematischer Konzepte sein. Dabei sollte es nicht bei der Evaluation der Programmdurchführung bleiben. Schließlich bleibt mit dem Wissen um die *Umsetzbarkeit* von ausgewählten Konzepten offen, ob die normativ ausgewählten und umgesetzten methodischen Maßnahmen auch zielführend sind. Können also die angestrebten Wirkungen tatsächlich erreicht werden? Mit dieser Frage befasst sich das folgende Kapitel 7 zur Evaluation der Programmwirksamkeit.

7 Ergebnisse der Evaluation der Programmwirksamkeit

Die Evaluation der Programmwirksamkeit befasst sich mit der grundlegenden Frage, ob und inwieweit das Konzept zur Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Interventionszeitraum zu Veränderungen der ausgewählten Ressourcen – im Sinne der Teil- und Kernziele (vgl. Kapitel 4.1.1) – führt. Dazu wurden die Trainer im Rahmen einer Interviewstudie und die Sportler im Rahmen einer Fragebogenstudie befragt (vgl. Kapitel 5.2).

Wirksamkeit aus Trainersicht: Interviewstudie

In diesem qualitativ-quantitativen Teil der Evaluation der Programmwirksamkeit geht es zunächst um die Einschätzungen der Trainer zur Wirksamkeit des Konzepts. Die allgemeine Frage lautet: „Wie schätzen die Trainer der Interventionsgruppe die Entwicklung der angesteuerten psychosozialen Ressourcen⁸² im Interventionsverlauf ein?“ (vgl. Kapitel 5.3.1). Hierfür wurde im Rahmen der Trainerinterviews eine quantitative sowie eine qualitative Datenerhebung und -auswertung durchgeführt.

Die quantitative Datenerhebung beinhaltet über alle drei Messzeitpunkte geschlossene Leitfragen zum *Aufgabenzusammenhalt* und zur *kollektiven Selbstwirksamkeit*⁸³, während die qualitative Datenerhebung mittels offener Leitfragen zum dritten Messzeitpunkt erfolgte, u. a.:

Interviewleitfrage (geschlossen): „Wie schätzt du aktuell den *Aufgabenzusammenhalt* bzw. die *kollektive Selbstwirksamkeit* auf einer Notenskala von 1 bis 6 in deiner Trainingsgruppe ein?“

Interviewleitfrage (offen): „Welche Wirkungen/Effekte konntet ihr seit Beginn des Projektes feststellen? Sind dir bezogen auf die Kernziele in deiner Trainingsgruppe Besonderheiten aufgefallen?“ (vgl. Anhang 4)

Die quantitative Datenauswertung wurde mittels zweifaktorieller (Zeit, Sportart) Varianzanalysen mit Messwiederholung (t_1 - t_2 - t_3) in PASW Statistics 18 durchgeführt und umfasste eine Stichprobe zum *Aufgabenzusammenhalt* von 24 Trainern (10 Handballtrainer und 14 Gerätturntrainer) sowie zur *kollektiven Selbstwirksamkeit* von zehn Handballtrainern. Die qualitative Datenauswertung zur Wirksamkeit des Konzepts aus Trainersicht wurde mit einer qualitativen Inhaltsanalyse realisiert (ausführlich vgl. Kapitel 5.3.3.1) und bezieht sich auf eine Stichprobe von 29 Trainern – 13 Handballtrainer sowie 16 Gerätturntrainer (vgl. Tabelle 25).

⁸² Es stehen die Kernziele [K1] Selbstwirksamkeit, [K2] Selbstkonzept, [K3] kollektive Selbstwirksamkeit, [K4] Aufgabenzusammenhalt, [K5] Aufgabenzugehörigkeit, [K6] Kooperationsfähigkeit im Fokus der Evaluation.

⁸³ Das Kernziel *kollektive Selbstwirksamkeit* wurde nur bei den Handballtrainern erfasst, da dieses Kernziel im Transferkonzept Gerätturnen nicht enthalten ist (vgl. Kapitel 4.2.1).

Wirksamkeit aus Sportlersicht: Fragebogenstudie

In diesem quantitativen Teil der Evaluation der Programmwirksamkeit werden die Ergebnisse der Sportlerfragebögen dargestellt. Die allgemeine Frage lautet: „Verändern sich die psychosozialen Ressourcen⁸⁴ im Interventionszeitraum in Interventions- und Kontrollgruppe in unterschiedlicher Weise?“ (vgl. Kapitel 5.3.1) Die Daten wurden im Rahmen der Fragebogenstudie zu drei Messzeitpunkten über Selbstauskünfte der Sportler (Interventions- und Kontrollgruppe) mit standardisierten sportspezifischen Instrumenten (u. a. *sportartspezifische Selbstwirksamkeit*, *Aufgabenzusammenhalt*) erfasst. Die Datenerhebung und -auswertung wurde ausführlich in Kapitel 5.3.3.2 beschrieben und erfolgte entlang der in Kapitel 5.3.1 dargestellten Hauptfragestellungen 2 bis 5. Dabei wurden insgesamt sechs Auswertungsschritte durchlaufen:

1. Ausgangssituation zu t_1

Im **ersten Schritt** wurden die Ausgangswerte (t_1) der erfassten Variablen in den Teilgruppen (Gruppe [IG vs. KG], Sportart [Handball vs. Gerätturnen], Geschlecht [männlich vs. weiblich]) auf Mittelwertsunterschiede überprüft und mit Referenzwerten⁸⁵ verglichen.

2. Zeitvergleich t_1 - t_2 - t_3

Im **zweiten Schritt** wurden die Entwicklungen der erfassten Variablen in der Interventions- und Kontrollgruppe mittels Zeitvergleichen (t_1 - t_2 - t_3) untersucht. Für diesen Schritt wurde die Gesamtstichprobe der Sportler herangezogen (vgl. Kapitel 3.4.3), die über alle drei Messzeitpunkte aus $N = 371$ Sportlern (Interventionsgruppe: $n = 221$; Kontrollgruppe: $n = 150$; vgl. Tabelle 27) besteht. Weiterhin wurde in der Interventionsgruppe separat überprüft, ob unterschiedliche Entwicklungen zwischen den Sportarten und den Geschlechtern im Zeitverlauf vorliegen.

3. Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen

Im **dritten Schritt** wurden die Entwicklungen der erfassten Variablen in Abhängigkeit von der zeitlichen Veränderung der von den Sportlern wahrgenommenen methodi-

⁸⁴ Es stehen die Kernziele [K1] Selbstwirksamkeit, [K2] Selbstkonzept, [K4] Aufgabenzusammenhalt, [K5] Aufgabenzugehörigkeit, [K6] Kooperationsfähigkeit im Fokus der Evaluation.

⁸⁵ Insgesamt liegen nur wenige Referenzwerte vor, da in den großen Jugendsportstudien (u. a. Kurz, Sack & Brinkhoff, 1996; Brettschneider & Kleine, 2002; Burrmann, 2004) durchgängig allgemeine Instrumente – z. B. globales Selbstkonzept, allgemeine Selbstwirksamkeit etc. – und nicht sportspezifische Instrumente zur Erfassung der ausgewählten psychosozialen Ressourcen eingesetzt wurden. Zur Einordnung der ermittelten Werte der vorliegenden PRimus-Stichprobe können deshalb zumeist nur solche Studien herangezogen werden, die im Kontext der jeweiligen Entwicklung der Instrumente entstanden sind (u. a. Stiller, Würth & Alfermann, 2004) sowie eigene Pilotstudien im Fußball und im Gerätturnen (Sygusch, Graumann-Klar, Langenfeld & Höfler, 2005; Sygusch & Kotissek, 2005).

schen Rahmenbedingungen ([a] Trainerverhalten; [b] individueller Beziehungszusammenhalt in der Gruppe) untersucht. Für die Interventions- und Kontrollgruppe (siehe oben) wurden hierfür Gruppenvergleiche (Gruppe, Trainerverhalten bzw. Beziehungszusammenhalt) und Zeitvergleiche (t_1 - t_2 - t_3) durchgeführt.

4. Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen

Im **vierten Schritt** wurden die Entwicklungen der erfassten Variablen in Abhängigkeit vom „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen (konzepttreu vs. nicht-konzepttreu) für beide Interventionsphasen (t_1 - t_2 bzw. t_2 - t_3) getrennt analysiert. Für diesen Schritt wurde die Interventionsgruppe nochmals unterteilt. Im ersten Messzeitraum (t_1 - t_2) besteht die Stichprobe aus $N = 182$ Sportlern (konzepttreu trainiert: $n = 75$; nicht-konzepttreu trainiert: $n = 107$); im zweiten Messzeitraum (t_2 - t_3) aus $N = 200$ Sportlern (konzepttreu trainiert: $n = 133$; nicht-konzepttreu trainiert: $n = 67$; vgl. Tabelle 32).

5. Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahme und Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

Im **fünften Schritt** wurden die Entwicklungen der erfassten Variablen in Abhängigkeit vom „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen (konzepttreu vs. nicht-konzepttreu) sowie der „Ausprägung“ der methodischen Rahmenbedingungen (hoch vs. niedrig) für beide Interventionsphasen (t_1 - t_2 bzw. t_2 - t_3) getrennt analysiert. Für diesen Schritt wurde die Interventionsgruppe neben der Teilung in „konzepttreu“ und „nicht-konzepttreu“ trainierte Sportler (s. o.) nochmals in zwei Teilgruppen unterteilt, welche die methodischen Rahmenbedingungen zum Trainerverhalten und zum Beziehungszusammenhalt „hoch“ bzw. „niedrig“ wahrnehmen. Durch diesen (Extrem-) Gruppenvergleich reduzierte sich die Stichprobe zum ersten Messzeitraum (t_1 - t_2) auf $N = 103$ Sportler, zum zweiten Messzeitraum (t_2 - t_3) auf $N = 108$ Sportler (vgl. Tabelle 33).

6. Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Eingangswert

Im **sechsten Schritt** wurden die Entwicklungen der erfassten Variablen in Abhängigkeit vom „Eingangsniveau“ dieser Variable untersucht. Hierfür wurde die Gesamtstichprobe dreigeteilt (Sportler mit [a] niedrigem Eingangswert, [b] mittlerem Eingangswert und [c] hohem Eingangswert). Es wurden Gruppenvergleiche (Gruppe, Eingangsniveau) und Zeitvergleiche (t_1 - t_2 - t_3) durchgeführt.

Ergebnisdarstellung

In der folgenden Ergebnisdarstellung werden die Befunde zu den Ressourcen *Selbstwirksamkeit* und *Selbstkonzept* (Kapitel 7.1), zur *Gruppenkohäsion* (Kapitel 7.2) sowie zur *sozia-*

len Kompetenz (Kapitel 7.3) aufgezeigt. Diese Darstellung folgt in den jeweiligen Teilkapiteln dem gleichen Muster: Zunächst werden jeweils die Befunde zur *Wirksamkeit aus Trainersicht* getrennt nach Teil- und Kernzielen vorgestellt. Anschließend werden die Befunde zur *Wirksamkeit aus Sportlersicht* analog zu den oben genannten sechs Analyseschritten dargelegt. Die Effektstärken werden dabei nach den Konventionen für die Interpretation von Effektstärken nach Bortz und Döring (2006, S. 627) bewertet. Abschließend werden die Ergebnisse in einem Zwischenfazit überblicksartig zusammengefasst.

7.1 Wirksamkeit des Konzepts: Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept

Im Rahmenkonzept sowie in den Transferkonzepten zur „Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Gerätturnen bzw. im Handball“ (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2) werden die Kernziele zu den Ressourcen *Selbstwirksamkeit* und *Selbstkonzept* wie folgt formuliert: „Beim Trainieren und Wettkämpfen soll das sportliche Selbstbewusstsein des Einzelnen gestärkt werden“ (Kernziel K1) bzw. „Beim Trainieren und Wettkämpfen soll das körperlich-sportliche Selbstbild des Einzelnen gestärkt werden“ (Kernziel K2). Die Ausführungen zu den Teilzielen dieser beiden Kernzielen zielen darauf ab, dass das Förderkonzept zur Entwicklung von positiv-realistischen Überzeugungen der Wirksamkeit bzw. eines positiv-realistischen Selbstbildes der allgemeinen motorischen und sportartspezifischen Leistungsfähigkeit beitragen soll (Sygusch, 2007, S. 67).

7.1.1 Wirksamkeit aus Trainersicht: Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept

Teilziele zu Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept

Die Trainer äußern in ihren Aussagen, dass ihnen im Interventionsverlauf Entwicklungen in der Selbsteinschätzung ihrer Sportler aufgefallen sind, welche mit der Durchführung der methodischen Maßnahmen des Konzepts in Verbindung stehen. Die Sportler sind in ihren Selbsteinschätzungen sicherer geworden und nehmen neue Herausforderungen eher an.

„[Sind dir bezogen auf die Kernziele Besonderheiten aufgefallen?] Also da habe ich [...] zwei Turnerinnen wo ich sag, das hat sich sehr, sehr verbessert. Also die haben eine ganz andere Einschätzung zu sich selber und auch ein ganz anderes Auftreten nach außen. Also das hat sich sehr zum Positiven entwickelt. [Sind die Einschätzungen realistischer geworden?] Vor allen Dingen halt auch nicht nur realistischer im Sinne von: Das geht, das geht nicht! Sondern einfach auch sich motiviert zu haben sich halt auch mal einfach was zu trauen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Sind dir bezogen auf die Kernziele Besonderheiten aufgefallen?] Sie sind von sich aus sicherer geworden – also bei den einzelnen Sachen was sie umsetzen. Weil ich kenn das am Anfang [der Intervention], wie ich die Gruppe mit übernommen habe, [...] da war es halt eher so: ‚Ach das kann ich nicht!‘ Wo ich dann auch immer gesagt habe, [...] ‚Wenn wir das könnten, bräuchten wir nicht trainieren.‘ Was jetzt gar nicht mehr kommt! Sie sagen: ‚Ja, machen wir, probieren wir so gut wie wir können.‘“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

In diesem Zusammenhang wird häufig die Aktionsform „Prognosetraining“ (Ebene Sportart L) genannt, die nach Aussagen der Trainer zur Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung der Sportler beiträgt. So mussten einzelne Sportler bei der Durchführung dieser

Aktionsform ihre Einschätzungen nach unten korrigieren, während andere Sportler diese nutzen konnten, um ihre Selbsteinschätzung positiv zu verbessern.

„Andere [Handballerinnen] sind durch diese Übung [Prognosetraining] eigentlich auch ein bisschen vorangekommen, gewachsen, weil sie sehen so schlecht bin ich eigentlich gar nicht. Ich hätte gedacht ich brauch acht Würfe und habe aber nur fünf gebraucht, um da jetzt fünf Treffer zu haben.“ (t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„[Habt Ihr nach dem Prognosetraining mal kurz darüber geredet?] Ich habe es schon rückgemeldet [...]: ‚Das hast du gesagt und das hast du geschafft!‘ Und oft haben wir dann noch eine Serie hinterher gemacht [...]. Und dann habe ich Sie wieder gefragt. Dann hatte es [die Selbsteinschätzung] sich schon ein bisschen angenähert. Inzwischen glaube ich, haben Sie eine ganz gute Selbsteinschätzung.“ (t₃: Handballtrainer von 12- bis 15-jährigen Jungen)

Gerade in der Reflexion der Leistungen mit dem Trainer scheinen sich die Sportler aktiv mit ihrer Selbsteinschätzung zu beschäftigen und zu einer realistischeren Selbsteinschätzung zu kommen.

„[Haben sich die Spieler beim Prognosetraining eher über- oder unterschätzt?] [...] Der größte Teil hat sich richtig eingeschätzt und es war immer eine [Spielerin] dabei, die sich verschätzt hat. [...] Die Eine hat gesagt: ‚Ich treff von zehn Würfeln im Gegenstoß vielleicht drei‘ und hat dann im Endeffekt acht getroffen. [...] Ich hab dann mit ihr auch gesprochen: ‚Wieso hast du dich denn so verschätzt? Warum hast du gedacht, du triffst es nicht?‘ [Spielerin sagte:] ‚Ich weiß jetzt auch nicht, ich habe jetzt einfach gedacht ich schaff das nicht, ich kann das nicht! Ich bekomme das nicht zusammen unter Druck!‘ Sie war dann selber erstaunt, dass sie es geschafft hat.“ (t₃: Handballtrainerin von 14- bis 18-jährigen Mädchen)

Ein Trainer merkte an, dass sich vor allem die Sportler in ihrer Leistungsfähigkeit überschätzten, die innerhalb der Trainingsgruppe zu den Besseren gehören, während sich die Schlechteren der Gruppe häufig unterschätzten. Daraus könnte geschlossen werden, dass vor allem die leistungsschwächeren Sportler und die Sportler, die über eine niedrige Selbsteinschätzung verfügen, von dieser Aktionsform im Sinne der Entwicklung eines positiv-realistischen Selbstbildes profitieren.

„[Haben sich die Spieler beim Prognosetraining überschätzt oder unterschätzt?] Ungefähr halb, halb von den einzelnen Jungs. Diejenigen die sehr gut in der Mannschaft sind, die haben sich zum Teil überschätzt. Und diejenigen die nicht ganz so gut sind, die haben sich auch unterschätzt. Wobei dann manche festgestellt haben: ‚Ja, wenn ich das doch anders aufgefasst hätte, als es so für sich jetzt den Anschein hatte, dann wäre ich ja besser gewesen!‘“ (t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

Einzelne Trainer haben im Zuge der Aktionsform „Prognosetraining“ systematisch Nahziele mit den Sportlern festgelegt (= Gelegenheiten des Übens und Trainierens aufgreifen). Die Sportler verfolgten diese engagiert und waren überrascht über ihre Leistungen, als sie ihre Nahziele in kurzer Zeit erreichen konnten.

„Wir hatten halt ein Plakat im Januar gemacht [...] und jeder konnte so sagen, [...] was möchte ich bis dahin [zum Wettkampf] unbedingt wirklich alleine können, was ich jetzt noch nicht kann. [...] Bei manchen war es so, dass sie einfach überrascht waren, dass sie tatsächlich diese Sachen noch erreichen konnten, weil viele gedacht haben, ob das in der kurzen Zeit wirklich mal klappt – hat nicht jeder so dran geglaubt. Aber als die dann nach dem Wettkampf die Plakate wieder hatten, dann gesagt haben: ‚Tatsächlich haben wir wirklich geschafft!‘ Also war dann noch mal ein positiver Effekt.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

Desweiteren bemerken zwar einzelne Trainer eine positive Entwicklung bei ihren Sportlern, lassen jedoch offen, ob diese Wirkungen ausschließlich auf das Konzept zurückzuführen sind.

„[Welche Wirkungen konntest du denn seit Beginn des Projektes bei deiner Trainingsgruppe feststellen?] [...] Ich weiß jetzt nicht, ob das nur auf das Konzept zurückzuführen ist, [...] aber allgemein sind sie schon irgendwie auch alle selbständiger oder können sich besser einschätzen oder so find ich. Also ich find es [das Konzept] hat auf jeden Fall was gebracht.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Darüber hinaus vertreten manche Trainer die Meinung, dass die Entwicklungen weniger abhängig vom Konzept sind, sondern eher auf veränderte Rahmenbedingungen (z. B. Schule, Freunde) zurückzuführen sind. Ein Trainer weist beispielsweise darauf hin, dass sich der Aufstieg in eine stärkere Liga massiv auf die Selbsteinschätzung und das Selbstbewusstsein der Sportler ausgewirkt hat.

„Sie sind halt im Moment in einem großen Umbruch: Zwischen was kann ich schon und was kann ich noch nicht! Beziehungsweise im Moment haben sie wahrscheinlich fast alle das Gefühl, ich kann gar nichts mehr, weil halt der Sprung schon ein ziemlich großer ist von der [Wettkampf-] Gruppe darunter, die sie vorher hatten, bis zu der [Wettkampf-] Gruppe jetzt.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 16-jährigen Mädchen)

„Selbsteinschätzung ist ein bisschen schwierig glaub ich. [...] Ich glaub das ist ein Prozess der bisschen länger über die Jahre hinweg geht. Das dauert bis man sagen kann so, das kann ich wirklich gut oder das kann ich nicht. Weil ich glaube das einfach noch viel zu viele Einflüsse auf das Kind selber von außen auch noch einwirken in dem Alter jetzt speziell von Schule, zu Hause, Trainer, dann daheim.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Kernziele zu Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept

Mehrere Trainer erkennen im Interventionsverlauf positive Veränderungen im sportlichen Selbstbewusstsein⁸⁶ ihrer Sportler und führen dies sehr konkret auf die Umsetzung des Konzepts und auf einzelne methodische Maßnahmen zurück.

„[Welche Wirkungen oder Effekte konntest du denn bei deiner Gruppe seit Beginn des Projektes feststellen?] Also ich habe den Eindruck, sie sind schon selbstbewusster geworden, auch in dem, was sie jetzt an Eigenverantwortung übernehmen wollen. Also da kommt dann auch immer mehr von den Mädels selber.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Welche Wirkungen oder Effekte des Konzeptes auf eure Trainingsgruppe konntest du denn feststellen?] [...] Manche von den Mädels sind schon bisschen selbstbewusster, hat man so das Gefühl, also sie trauen sich mehr. Bei den kleineren [Sportler] da muss ich jetzt noch ein bisschen denk ich mal warten, um zu sehen wie es sich auswirkt.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 8- bis 16-jährigen Mädchen)

„Also sie sind glaub ich mit diesem Projekt auch ein ganzes Stück gewachsen in ihrer Persönlichkeit. [...] Ich hab halt einfach so den Eindruck oder auch das Feedback gekriegt, dass es schon gut war, dass wir das gemacht haben [...]. Ich denke schon dass wir in der Persönlichkeit weitergekommen sind.“ (t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Ähnlich wie bei den Teilzielen (siehe oben) wird von einigen Trainern geäußert, dass die Sportler durch die Intervention ihr Selbstbewusstsein nicht nur steigern konnten, sondern ein positiv-realistisches Selbstbewusstsein entwickelten.

„[Sind dir bezogen auf die Kernziele Besonderheiten aufgefallen?] Ich habe bei einigen [Sportlern] schon das Gefühl, dass sie etwas selbstbewusster geworden sind und auch einfach – nicht nur selbstbewusster in dem Sinne, dass sie wissen was sie können –, sondern das sie auch realistischer abschätzen können, was sie tatsächlich können. Dass sie nicht nur sagen, [...] ich kann alles, sondern das sie eben auch wirklich erkennen, was [...] einfach ihre Leistungsgrenze ist.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

Eine Trainerin sieht in ihrem eigenen, „konzepttreuen“ Trainerhandeln den Grund für eine positive Entwicklung des Selbstbewusstseins.

„[Sind dir denn bezogen auf die Kernziele Besonderheiten aufgefallen?] Ich denk schon, dass sie [die Gerätturnerinnen] generell alle ein Stück selbstbewusster geworden sind – das kann ich schon sagen. Also weil ich denen auch immer wieder vermittelt habe [...],

⁸⁶ Da die Trainer die Kernziele (K1) sportliche Selbstwirksamkeit und (K2) körperlich-sportliches Selbstkonzept begrifflich nicht unterscheiden und unter den Begriff (sportliches) Selbstbewusstsein fassen, wird in diesem Kapitel dieser Begriff synonym zu K1 und K2 verwendet.

dass sie sich öffnen sollen oder eben aus sich heraus kommen sollen und reden sollen, wenn was ist. Und das hab ich glaub ich schon gemerkt, dass teilweise die auch wieder von sich selber auf mich zu kommen und Dinge fragen oder äußern wo ich denke: ‚Wow, schön, dass das kommt.‘ Also der Punkt Selbstbewusstsein, denk ich mal, ist auf jeden Fall gegeben oder auch gestärkt oder gefördert worden.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Einige Trainer formulieren sehr konkret, dass sie positive Veränderungen im Selbstbewusstsein wahrnehmen, aber nicht beurteilen können, ob diese Veränderungen von der Durchführung der Intervention herrühren oder ob externe Einflüsse (z. B. Alter, Saisonverlauf, Leistungsentwicklung) dafür verantwortlich sind.

„[Sind dir bezogen auf die anderen Kernziele Besonderheiten in deiner Trainingsgruppe aufgefallen?] Also selbstbewusst, sag ich jetzt mal, sind sie glaub ich alle so. [...] Die sind auch ein gutes Stück gewachsen, vielleicht auch dadurch, dass sie ein bisschen älter geworden sind. Weiß nicht, die entwickeln sich ja schon. Aber ich kann jetzt sagen, dass das [Selbstbewusstsein] schon bei allen mehr geworden ist – würde ich jetzt behaupten.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 13- bis 18-jährigen Mädchen)

„Ich weiß es nicht, ob es aufgrund des Publikums [bei den Spielen ist], dass sie da einfach mehr Selbstbewusstsein getankt haben? Oder ob es jetzt einfach die Entwicklung jetzt ist mit 14, 15 Jahren? [...] Vielleicht wurde das [Selbstbewusstsein] auch etwas gefördert durch die ganzen Spielchen [aus dem Konzept]. [...] Also inzwischen ist wirklich sehr das Selbstbewusstsein gewachsen. [...] Wie gesagt, mag jetzt vielleicht [...] an der Studie [Intervention] liegen. Mag auch daran liegen, dass sie viele Tore schießen. Dass kann eine Wechselwirkung sein, weil sie sich mehr zutrauen.“ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 14-jährigen Mädchen)

Eine Trainerin formuliert, dass es noch zu früh sei, um Aussagen über die Entwicklung des Selbstbewusstseins machen zu können, da das Selbstbewusstsein in Abhängigkeit vom Umfeld starken Schwankungen unterliegen. Dennoch sieht sie die Förderung des Selbstbewusstseins als zentral für ihre Trainerarbeit an.

„[Konntest du bei einzelnen Spielerinnen feststellen, dass sie selbstbewusster geworden sind?] [...] Ich denke mal die stecken noch in dem Prozess drinnen. Ich denke mal das ist auch innerhalb von so einer kurzen Zeit nicht möglich. Das ist ja auch eine jahrelange Arbeit [...]. Es kommt ja auch zu Entwicklungsstufen gerade [...] in diesem Bereich zwischen 14 und 17 [Jahren]. Da passiert ja unwahrscheinlich viel und dann sind die heute ganz toll selbstbewusst und morgen haben sie dann irgendwas mit ihrem Freund oder mit den Eltern und dann muss man sie wieder aus dem Loch rausholen. Also da passiert ja unwahrscheinlich viel, aber ich denke mal in dem Bereich muss man einfach da weiter arbeiten und man merkt es dann ja auch wann sie was brauchen.“ (t₃: Handballtrainerin von 14- bis 17-jährigen Mädchen)

Aussagen von Trainern, dass die Intervention keine Wirkung auf das sportliche Selbstbewusstsein der Sportler hat, liegen nicht vor.

7.1.2 Wirksamkeit aus Sportlersicht: Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept

Das Kernziel K1 (Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die sportliche Selbstwirksamkeit des Einzelnen gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.2) wurde mit den Instrumenten zur *sportbezogenen Selbstwirksamkeit* (angelehnt an Jerusalem, 2005; vgl. Kapitel 5.3.3.2) und zur *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* (angelehnt an Gerlach, 2004; vgl. Kapitel 5.3.3.2) erfasst.

Das Kernziel K2 (Beim Trainieren und Wettkämpfen soll das körperlich-sportliche Selbstkonzept des Einzelnen gestärkt werden; vgl. Kapitel 2.1.1) wurde mit den Instrumenten *physisches Selbstkonzept* (angelehnt an Stiller et al., 2004) und *sportartspezifisches Selbstkonzept* (Brettschneider & Gerlach, 2004; Gerlach & Brettschneider, 2004; vgl. Kapitel 5.3.3.2) erfasst.

7.1.2.1 Sportbezogene Selbstwirksamkeit

Das Instrument *sportbezogene Selbstwirksamkeit* beschreibt auf einer vierstufigen Skalierung ([1] „trifft nicht zu“ bis [4] „trifft genau zu“), inwieweit sich die jugendlichen Sportler in der Lage sehen, allgemeine sportliche Anforderungen zu bewältigen.

Ausgangssituation zu t_1

Zu Interventionsbeginn weisen die Interventionsgruppe und die Kontrollgruppe mit einem Mittelwert von jeweils $M = 3.24$ in ihrer *sportbezogenen Selbstwirksamkeit* identische Ausgangswerte auf. Während sich die männlichen Sportler – konform zum Forschungsstand – signifikant positiver bewerten (vgl. Jerusalem, 2005, S. 124), liegen hinsichtlich der Sportart keine bedeutsamen Unterschiede zum ersten Messzeitpunkt vor (Tabelle 48). Die Interaktionen „Gruppe x Sportart“ und „Gruppe x Geschlecht“ sind nicht signifikant (Tabelle 48). Danach hebt sich zum ersten Messzeitpunkt keine weitere Teilstichprobe statistisch bedeutsam von den anderen ab.

Die Werte zur *sportbezogenen Selbstwirksamkeit* in der vorliegenden PRimus-Stichprobe können – bei einer vierstufigen Antwortskala und im Vergleich zu Referenzwerten ($M = 2.99$; Jerusalem, 2005, S. 120) – als relativ hoch eingeschätzt werden. Dabei muss dieser Vergleich zurückhaltend gedeutet werden, da die Referenzwerte im Kontext Schule mit dem Originalinventar zur schulsportbezogenen Selbstwirksamkeit ermittelt wurden (vgl. Kapitel 5.3.3.2). Diese Referenzwerte beziehen sich also auf schulsportliche Situationen, die der PRimus-Stichprobe dagegen auf sportliche Situationen im Verein.

Zeitvergleich t₁-t₂-t₃

Im Interventionszeitraum liegt eine schwache – statistisch aber signifikante – Abnahme in den Werten zur *sportbezogenen Selbstwirksamkeit* in der Gesamtstichprobe vor, welches als kleiner Effekt ($\eta^2 = .01$) zu bewerten ist. Die nicht signifikante Interaktion „Zeit x Gruppe“ zeigt, dass dies in ähnlicher Weise für die Interventions- und die Kontrollgruppe gilt. Innerhalb der Interventionsgruppe sind der Haupteffekt „Zeit“ und die überprüften Interaktionen nicht signifikant (Tabelle 48), das heißt in keiner der nach Sportart und Geschlecht differenzierten Teilstichproben zeigen sich statistisch bedeutsame Veränderungen in den Werten zur *sportbezogenen Selbstwirksamkeit*.

Tabelle 48: *Sportbezogene Selbstwirksamkeit*

		Sportbezogene Selbstwirksamkeit								
Stichprobe		Gesamt			Handball			Geräturnen		
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
gesamt IG	M	3.24	3.22	3.15	3.24	3.21	3.14	3.25	3.26	3.18
	(SD)	(.44)	(.42)	(.41)	(.43)	(.44)	(.42)	(.48)	(.38)	(.38)
m	M	3.33	3.28	3.22	3.30	3.26	3.20	3.67	3.49	3.46
	(SD)	(.43)	(.46)	(.45)	(.44)	(.47)	(.45)	(.21)	(.30)	(.43)
w	M	3.19	3.19	3.11	3.17	3.15	3.07	3.21	3.23	3.15
	(SD)	(.44)	(.39)	(.38)	(.41)	(.39)	(.39)	(.48)	(.38)	(.37)
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
gesamt KG	M	3.24	3.19	3.20	3.20	3.15	3.16	3.30	3.28	3.28
	(SD)	(.46)	(.49)	(.52)	(.46)	(.54)	(.54)	(.45)	(.37)	(.49)
m	M	3.28	3.21	3.22	3.29	3.19	3.17	3.23	3.35	3.50
	(SD)	(.46)	(.58)	(.54)	(.49)	(.61)	(.57)	(.27)	(.42)	(.30)
w	M	3.22	3.18	3.19	3.15	3.12	3.15	3.32	3.27	3.24
	(SD)	(.46)	(.44)	(.52)	(.44)	(.49)	(.52)	(.48)	(.36)	(.51)
t ₁		F	p	η^2	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2
Gruppe (IG & KG)		1.73	.19	.01	Zeit (IG & KG)			3.74	.02	.01
Sportart (IG & KG)		3.24	.07	.01	Zeit x Gruppe (IG & KG)			1.27	.28	.00
Geschlecht (IG & KG)		5.12	.02	.01	Zeit (nur IG)			1.98	.14	.01
Gruppe x Sportart (IG & KG)		1.06	.30	.00	Zeit x Sportart (nur IG)			.25	.78	.00
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		3.72	.06	.01	Zeit x Geschlecht (nur IG)			.86	.43	.00

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen den nach „Gruppe“ und Veränderung des „Trainerverhaltens bzw. Beziehungszusammenhalts“ differenzierten Teilgruppen keine signifikanten Unterschiede in den Werten zur *sportbezogenen Selbstwirksamkeit* vor. Im Zeitvergleich (t₁-t₂-t₃) zeigt sich ebenso keine signifikante Interaktion mit dem „Trainerverhalten“. Dagegen zeigt sich eine signifikante Veränderung der Werte in Abhängigkeit vom „Beziehungszu-

sammenhalt“ ($\eta^2 = .04$). Während bei einer Verschlechterung des „Beziehungszusammenhalts“ die Werte absinken, steigen die Werte bei einer Verbesserung leicht an (Tabelle 49).

Tabelle 49: *Sportbezogene Selbstwirksamkeit* differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“

Sportbezogene Selbstwirksamkeit												
	TVER verbessert			TVER verschlechtert			I-BZ verbessert			I-BZ verschlechtert		
IG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.22	3.26	3.17	3.26	3.22	3.15	3.18	3.25	3.20	3.33	3.19	3.08
(SD)	(.43)	(.40)	(.37)	(.46)	(.43)	(.44)	(.44)	(.42)	(.40)	(.44)	(.43)	(.43)
KG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.22	3.21	3.22	3.26	3.17	3.17	3.23	3.24	3.30	3.25	3.13	3.08
(SD)	(.46)	(.45)	(.50)	(.46)	(.54)	(.55)	(.45)	(.48)	(.50)	(.48)	(.51)	(.53)
	t ₁			F	p	η^2	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2
TVER	Gruppe			.00	.99	.00	Zeit x Gruppe			1.13	.32	.00
	TVER			.71	.40	.00	Zeit x TVER			1.48	.23	.00
	Gruppe x TVER			.00	.96	.00	Zeit x Gruppe x TVER			.04	.96	.00
I-BZ	Gruppe			.14	.71	.00	Zeit x Gruppe			1.60	.20	.00
	I-BZ			3.14	.08	.01	Zeit x I-BZ			15.49	.00	.04
	Gruppe x I-BZ			1.87	.17	.01	Zeit x Gruppe x I-BZ			.36	.70	.00

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen

Zu Interventionsbeginn liegt zwischen den nach „Grad der Umsetzung“ differenzierten Teilgruppen ([a] Sportler, die von konzepttreuen Trainern trainiert wurden, [b] Sportler, die von nicht-konzepttreuen Trainern trainiert wurden) kein Unterschied in den Werten zur *sportbezogenen Selbstwirksamkeit* vor (Tabelle 50).

Tabelle 50: *Sportbezogene Selbstwirksamkeit* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Sportbezogene Selbstwirksamkeit													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M		3.25	3.24	3.23	3.15	3.30	3.28	3.24	3.15	3.22	3.21	3.22	3.15
(SD)		(.42)	(.41)	(.42)	(.41)	(.43)	(.43)	(.44)	(.43)	(.41)	(.40)	(.39)	(.37)
Ausgangssituation		F	p	η^2		Zeitvergleich				F	p	η^2	
t ₁	Grad	1.65	.20	.01	t ₁ -t ₂	Zeit				.27	.61	.00	
						Zeit x Grad							
t ₂	Grad	6.37	.01	.03	t ₂ -t ₃	Zeit				.19	.66	.00	
						Zeit x Grad							

Auch im Zeitvergleich heben sich die Gruppen nicht voneinander ab. Während in der ersten Interventionsphase (t₁-t₂) die *sportbezogene Selbstwirksamkeit* in beiden Teilgruppen nahezu konstant ist, fällt sie während der zweiten Interventionsphase (t₂-t₃) in beiden Grup-

pen leicht – statistisch signifikant mit kleinem Effekt ($\eta^2 = .03$) – ab. Die entsprechende Interaktion „Zeit x Grad“ ist zu beiden Interventionsphasen nicht signifikant und zeigt, dass der „Grad der Umsetzung“ hier keinen Einfluss auf die zeitliche Veränderung hat.

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Beginn der ersten Interventionsphase (t₁-t₂) liegen zwischen den nach „Grad der Umsetzung“ und „Rahmenbedingungen“ differenzierten Teilgruppen keine signifikanten Unterschiede in den Werten zur *sportbezogenen Selbstwirksamkeit* vor. Deskriptiv ist erkennbar, dass die Sportler, welche die „Rahmenbedingungen“ als hoch einschätzen, höhere Werte aufweisen. Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Im Zeitvergleich (t₁-t₂) heben sich die Gruppen nicht voneinander ab und weisen keine signifikanten Veränderungen auf (Tabelle 51).

Auch zu Beginn der zweiten Interventionsphase (t₂-t₃) liegen keine signifikanten Unterschiede in den Teilgruppen vor. Im Zeitvergleich (t₂-t₃) fällt die *sportbezogene Selbstwirksamkeit* in beiden Gruppen mit einem kleinen Effekt ($\eta^2 = .04$) signifikant ab. Dieser Rückgang ist auf die Teilgruppen der „konzepttreu“ trainierten Sportler mit niedrigen „Rahmenbedingungen“ sowie den „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportlern mit hohen „Rahmenbedingungen“ zurückzuführen. Die entsprechende Interaktion „Zeit x Grad x Rahmenbedingung“ ist mit $p = .06$ (tendenziell) signifikant (Tabelle 51).

Tabelle 51: *Sportbezogene Selbstwirksamkeit* differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“

		Sportbezogene Selbstwirksamkeit												
		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu				
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	
Gesamt	M	3.23	3.19	3.20	3.12	3.29	3.30	3.21	3.14	3.19	3.12	3.17	3.09	
	(SD)	(.43)	(.42)	(.43)	(.41)	(.45)	(.47)	(.46)	(.44)	(.41)	(.36)	(.37)	(.34)	
RB niedrig	M	3.14	3.12	3.09	3.01	3.19	3.26	3.10	2.97	3.12	3.06	3.09	3.07	
	(SD)	(.42)	(.41)	(.43)	(.38)	(.49)	(.59)	(.49)	(.39)	(.39)	(.31)	(.31)	(.36)	
RB hoch	M	3.31	3.26	3.33	3.27	3.34	3.32	3.34	3.35	3.28	3.19	3.30	3.11	
	(SD)	(.43)	(.41)	(.41)	(.40)	(.43)	(.40)	(.40)	(.42)	(.44)	(.42)	(.43)	(.31)	
t ₁ bzw. t ₂		F	p	η^2		t ₁ -t ₂ bzw. t ₂ -t ₃				F	p	η^2		
t ₁	Grad	.42	.52	.00		t ₁ -t ₂	Zeit		.26		.61		.00	
	RB	3.17	.08	.03			Zeit x Grad		1.30		.26		.01	
	Grad x RB	.01		.93			Zeit x RB		.45		.50		.01	
							Zeit x Grad x RB		.07		.79		.00	
t ₂	Grad	.08	.78	.00		t ₂ -t ₃	Zeit		4.40		.04		.04	
	RB	.45	.51	.00			Zeit x Grad		.29		.59		.00	
	Grad x RB	1.78		.19			Zeit x RB		.05		.82		.00	
							Zeit x Grad x RB		3.78		.06		.04	

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach dem Eingangswert

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen den nach „Eingangswert“ differenzierten Teilgruppen (Sportler mit [a] niedrigem, [b] mittlerem und [c] hohem Eingangswert) signifikante Unterschiede in der *sportbezogenen Selbstwirksamkeit* vor (Tabelle 52). Im Zeitvergleich weist die signifikante Interaktion „Zeit x Eingangswert“ mit einem mittleren Effekt ($\eta^2 = .13$) darauf hin, dass der „Eingangswert“ die Veränderungen im Zeitverlauf maßgeblich beeinflusst. Während die Sportler mit niedrigem „Eingangswert“ in ihren Werten zur *sportbezogenen Selbstwirksamkeit* zunehmen, nehmen die Sportler mit mittlerem „Eingangswert“ leicht und mit hohem „Eingangswert“ stark in ihren Werten ab. Signifikante Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe liegen nicht vor, wenn auch deskriptiv erkennbar ist, dass dieser Effekt in der Interventionsgruppe stärker ausgeprägt ist.

Tabelle 52: *Sportbezogene Selbstwirksamkeit* differenziert nach „Eingangswert (EW)“

Sportbezogene Selbstwirksamkeit									
	Niedriger EW			Mittlerer EW			Hoher EW		
Interventionsgruppe	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	2.81	3.03	2.97	3.32	3.29	3.17	3.74	3.42	3.38
(SD)	(.25)	(.35)	(.32)	(.10)	(.39)	(.36)	(.16)	(.42)	(.44)
Kontrollgruppe	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	2.83	2.92	2.95	3.30	3.30	3.32	3.79	3.51	3.48
(SD)	(.23)	(.39)	(.44)	(.10)	(.44)	(.45)	(.18)	(.43)	(.53)
t ₁	F	p	η^2	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2
Gruppe	.66	.42	.00	Zeit x Gruppe			1.55	.21	.00
EW	793.78	.00	.81	Zeit x EW			26.99	.00	.13
Gruppe x EW	.79	.45	.00	Zeit x Gruppe x EW			1.43	.22	.01

7.1.2.2 Sportartspezifische Selbstwirksamkeit

Das Instrument *sportartspezifische Selbstwirksamkeit* beschreibt auf einer vierstufigen Skalierung ([1] *trifft nicht zu* bis [4] *trifft genau zu*) die Überzeugungen einer Person, das eigene (sportartspezifische) Können auch unter anspruchsvollen Bedingungen erfolgreich einsetzen zu können.

Ausgangssituation zu t₁

Zu Interventionsbeginn weisen die Interventionsgruppe (M = 3.07) und die Kontrollgruppe (M = 3.04) in ihrer *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* (fast) identische Ausgangswerte auf (Tabelle 53). Auch hinsichtlich der Sportart liegen keine bedeutsamen Unterschiede vor. Dagegen zeigen sich – konform zum Forschungsstand (Satow & Schwarzer, 2003, S. 177) – geschlechtsspezifische Unterschiede: Die Werte der männlichen Sportler sind unabhängig von Gruppe und Sportart signifikant höher als die der Sportlerinnen. Die nicht signifikanten

Interaktionen „Gruppe x Sportart“ und „Gruppe x Geschlecht“ zeigen, dass sich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe keine weitere Teilstichprobe bedeutsam abhebt (Tabelle 53).

Die Werte zur *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* in der vorliegenden PRIMUS-Stichprobe sind bedingt vergleichbar mit denen ähnlich zusammengesetzter Stichproben. Die Werte im Gerätturnen liegen auf ähnlichem Niveau wie die einer Stichprobe von 12- bis 20-jährigen männlichen und weiblichen Vereinsturnern ($M = 3.02$; Sygusch & Kotissek, 2005). Für die Handballer liegt keine parallele Vergleichsstichprobe vor. Hier können lediglich Werte altersgleicher männlicher Fußballerstichproben (Kotissek, 2004; Saier, 2005) herangezogen werden. Im Vergleich zu den männlichen Fußballern ($M = 3.25$ bis 3.35) schätzen sich die männlichen Handballer der PRIMUS-Stichprobe etwas kritischer ein, die weiblichen Handballer liegen dagegen deutlich unter den Werten der männlichen Fußballer darunter.

Tabelle 53: *Sportartspezifische Selbstwirksamkeit*

		Sportartspezifische Selbstwirksamkeit *								
Stichprobe		Gesamt			Handball			Gerätturnen		
Interventionsgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt IG	M (SD)	3.07 (.41)	3.07 (.41)	3.05 (.39)	3.06 (.38)	3.10 (.42)	3.06 (.40)	3.08 (.46)	3.02 (.40)	3.02 (.38)
m	M (SD)	3.15 (.41)	3.18 (.40)	3.19 (.41)	3.11 (.41)	3.15 (.38)	3.15 (.39)	3.59 (.24)	3.43 (.51)	3.56 (.38)
w	M (SD)	3.02 (.40)	3.01 (.41)	2.96 (.36)	3.02 (.36)	3.04 (.45)	2.96 (.38)	3.02 (.44)	2.97 (.36)	2.96 (.33)
Kontrollgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt KG	M (SD)	3.04 (.43)	3.03 (.43)	3.07 (.43)	3.05 (.42)	3.06 (.41)	3.09 (.43)	3.02 (.44)	2.99 (.48)	3.04 (.44)
m	M (SD)	3.23 (.40)	3.22 (.47)	3.18 (.44)	3.22 (.43)	3.19 (.46)	3.17 (.46)	3.32 (.13)	3.40 (.48)	3.26 (.28)
w	M (SD)	2.95 (.41)	2.94 (.39)	3.02 (.42)	2.93 (.38)	2.97 (.35)	3.03 (.41)	2.97 (.46)	2.91 (.44)	3.00 (.45)
t_1		F	p	η^2	$t_1-t_2-t_3$			F	p	η^2
Gruppe (IG & KG)		1.04	.31	.00	Zeit (IG & KG)			1.76	.17	.01
Sportart (IG & KG)		3.25	.07	.01	Zeit x Gruppe (IG & KG)			.19	.82	.00
Geschlecht (IG & KG)		24.90	.00	.06	Zeit (nur IG)			1.77	.17	.01
Gruppe x Sportart (IG & KG)		1.49	.22	.00	Zeit x Sportart (nur IG)			1.50	.22	.01
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		.00	.97	.00	Zeit x Geschlecht (nur IG)			1.17	.31	.01

* Die univariate Varianzanalyse (t_1) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung ($t_1-t_2-t_3$) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Zeitvergleich t₁-t₂-t₃

Im Interventionszeitraum liegen keine bedeutsamen Veränderungen der Werte zur *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* vor. Dies gilt in gleicher Weise für die Interventionsgruppe als auch für die Kontrollgruppe (Tabelle 53). Sowohl der Haupteffekt „Zeit“ als auch die Interaktion „Zeit x Gruppe“ sind nicht signifikant. Innerhalb der Interventionsgruppe sind die überprüften Interaktionen ebenfalls nicht signifikant, das heißt in keiner der nach Sportart und Geschlecht differenzierten Teilstichproben zeigen sich statistisch bedeutsame Veränderungen der *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit*.

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Interventionsbeginn liegt zwischen den nach „Gruppe“ und Veränderung des „Trainerverhaltens bzw. Beziehungszusammenhalts“ differenzierten Teilgruppen nur bei der Interaktion „Gruppe x Beziehungszusammenhalt“ ein signifikanter Unterschied mit kleinem Effekt ($\eta^2 = .03$) in den Werten zur *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* vor. Eine Verbesserung des „Beziehungszusammenhalts“ geht in der Interventions- und Kontrollgruppe mit einer Erhöhung der Werte zur *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* einher, während bei einer Verschlechterung des „Beziehungszusammenhalts“ – wie bei der *sportbezogenen Selbstwirksamkeit* – die Werte absinken. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe lassen sich nicht zeigen (Tabelle 54).

Tabelle 54: *Sportartspezifische Selbstwirksamkeit* differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“

Sportartspezifische Selbstwirksamkeit *												
	TVER verbessert			TVER verschlechtert			I-BZ verbessert			I-BZ verschlechtert		
IG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.09	3.14	3.08	3.04	3.03	3.01	3.04	3.05	3.09	3.11	3.11	2.98
(SD)	(.41)	(.46)	(.35)	(.40)	(.36)	(.42)	(.41)	(.35)	(.41)	(.40)	(.49)	(.36)
KG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.00	3.04	3.07	3.08	3.03	3.08	3.09	3.12	3.19	2.98	2.94	2.93
(SD)	(.43)	(.43)	(.41)	(.43)	(.44)	(.46)	(.41)	(.42)	(.42)	(.45)	(.43)	(.40)
	t ₁			F	p	η²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η²
TVER	Gruppe			.12	.73	.00	Zeit x Gruppe			1.54	.22	.00
	TVER			.07	.80	.00	Zeit x TVER			1.65	.19	.01
	Gruppe x TVER			1.52	.22	.00	Zeit x Gruppe x TVER			.12	.88	.00
I-BZ	Gruppe			.52	.47	.00	Zeit x Gruppe			1.95	.14	.01
	I-BZ			.12	.73	.00	Zeit x I-BZ			9.51	.00	.03
	Gruppe x I-BZ			4.38	.04	.01	Zeit x Gruppe x I-BZ			.68	.50	.00

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung

Die Ausgangswerte zur *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* liegen in der nach „Grad der Umsetzung“ differenzierten Interventionsgruppe auf ähnlichem Niveau. Auch im Zeitvergleich heben sich die Gruppen nicht bedeutsam voneinander ab. Zu beiden Interventionsphasen (t_1-t_2 und t_2-t_3) sind der Haupteffekt „Zeit“ und die Interaktion „Zeit x Grad“ nicht signifikant (Tabelle A 112).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Beginn der ersten Interventionsphase (t_1-t_2) bestehen ebenso wie im Zeitvergleich (t_1-t_2) zwischen den nach „Grad der Umsetzung“ und „Rahmenbedingungen“ differenzierten Teilgruppen keine signifikanten Unterschiede (Tabelle 55).

Dagegen liegen zu Beginn der zweiten Interventionsphase (t_2-t_3) signifikante Ergebnisse in der Interaktion „Grad x Rahmenbedingungen“ vor. Die Teilgruppe der „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler mit hoch wahrgenommenen „Rahmenbedingungen“ weisen die geringsten Werte in der *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* auf. Im Zeitvergleich (t_2-t_3) zeichnen sich keine signifikanten Veränderungen in den Werten der *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* ab (Tabelle 55).

Tabelle 55: *Sportartspezifische Selbstwirksamkeit* differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“

		Sportartspezifische Selbstwirksamkeit *											
		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
Gesamt	M	3.09	3.07	3.07	3.04	3.12	3.15	3.14	3.10	3.06	3.01	2.92	2.92
	(SD)	(.38)	(.35)	(.45)	(.39)	(.38)	(.31)	(.48)	(.40)	(.38)	(.37)	(.33)	(.35)
RB niedrig	M	3.02	3.01	3.04	2.96	3.01	3.09	3.09	2.98	3.02	2.98	2.95	2.91
	(SD)	(.37)	(.31)	(.49)	(.33)	(.43)	(.32)	(.58)	(.34)	(.36)	(.31)	(.28)	(.32)
RB hoch	M	3.15	3.12	3.10	3.14	3.18	3.18	3.20	3.23	3.13	3.06	2.87	2.93
	(SD)	(.38)	(.38)	(.39)	(.44)	(.35)	(.30)	(.34)	(.43)	(.42)	(.44)	(.40)	(.40)
t ₁ bzw. t ₂		F	p	η ²		t ₁ -t ₂ bzw. t ₂ -t ₃				F	p	η ²	
t ₁	Grad	.07	.79	.00		t ₁ -t ₂	Zeit			.87	.36	.01	
	RB	2.55	.11	.03			Zeit x Grad			1.90	.17	.02	
	Grad x RB	.09	.77	.00			Zeit x RB			.32	.57	.00	
							Zeit x Grad x RB			.03	.86	.00	
t ₂	Grad	.65	.42	.01		t ₂ -t ₃	Zeit			1.72	.19	.02	
	RB	.42	.52	.00			Zeit x Grad			.32	.57	.00	
	Grad x RB	5.19	.03	.05			Zeit x RB			2.82	.10	.03	
							Zeit x Grad x RB			.14	.71	.00	

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Deskriptiv ist jedoch erkennbar, dass die Werte der Sportler, die ihre „Rahmenbedingungen“ als niedrig einschätzen, abnehmen, während sich die Sportler, die ihre „Rahmenbedingungen“ als hoch bewerten, in ihren Werten der *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* verbessern. Dieser Effekt ist wiederum deskriptiv eher bei den „konzepttreu“-trainierten Sportlern zu erkennen (Tabelle 55).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach dem Eingangswert

Zu Interventionsbeginn sind zwischen den nach „Eingangswert“ differenzierten Teilgruppen signifikante Unterschiede in der *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* vorhanden. Im Zeitvergleich über die drei Messzeitpunkte weist die signifikante Interaktion „Zeit x Eingangswert“ mit mittlerem Effekt ($p = .00$; $\eta^2 = .13$) darauf hin, dass der „Eingangswert“ die Veränderungen im Zeitverlauf maßgeblich bestimmt. Die Werte zur *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* nehmen bei den Sportlern mit niedrigem „Eingangswert“ um .22 zu, bleiben konstant bei den Sportlern mit mittlerem „Eingangswert“ und nehmen bei den Sportlern mit hohem „Eingangswert“ um .26 ab. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe liegen jedoch nicht vor (Tabelle A 113).

7.1.2.3 Physisches Selbstkonzept

Das Instrument *physisches Selbstkonzept* (Alfermann et al., 2003) beschreibt auf einer vierstufigen Skalierung ([1] *trifft nicht zu* bis [4] *trifft genau zu*), wie Sportler ihre allgemeinen sportmotorischen Fähigkeiten bewerten. Das eingesetzte Instrument besteht aus den Subskalen *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* und *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit*.

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten

Die Subskala *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* wird aus den Werten der fünf ausgewählten Einzelitems der Subskalen *Beweglichkeit*, *Koordination*, *Kraft*, *Schnelligkeit* und *Ausdauer* gebildet (vgl. Kapitel 5.3.3.2). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Subskala *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* dargestellt⁸⁷.

Ausgangssituation zu t_1

Zu Interventionsbeginn weisen die Interventionsgruppe ($M = 3.20$) und die Kontrollgruppe ($M = 3.17$) fast gleiche Ausgangswerte im *Selbstbild motorischer Fähigkeiten* auf (Tabelle 56). Dabei liegt dieser Wert bei den männlichen Sportlern – konform zum Forschungsstand (Alfermann et al., 2003, S. 139) – signifikant höher als bei den Sportlerinnen (Tabelle 53). Dieser Unterschied zeigt sich in Interventions- und Kontrollgruppe sowie in beiden Sportarten. Hinsichtlich der Sportart bestehen keine generellen Unterschiede, wohl aber eine signifi-

⁸⁷ Die Auswertung auf Ebene der Subskalen *Beweglichkeit*, *Koordination*, *Kraft*, *Schnelligkeit* und *Ausdauer* wird nur für die „Ausgangssituation zu t_1 “ dargestellt. Die vollständigen Auswertungstabellen sind im Anhang Tabelle A 115 bis Tabelle A 124 zu finden.

kante Interaktion von „Gruppe x Sportart“, die auf etwas größere Unterschiede (IG vs. KG) zugunsten der Gerätturner in der Kontrollgruppe hinweist.

Im Vergleich zur Referenzstudie von Alfermann et al. (2003, S. 139) können die ermittelten Werte in der vorliegenden PRIMUS-Stichprobe als relativ hoch eingeschätzt werden. Im Hinblick auf die Vergleichbarkeit muss dabei berücksichtigt werden, dass in der Alfermann-Studie Referenzwerte lediglich zu den einzelnen Subskalen vorliegen (zum Originalinstrument vgl. Kapitel 5.3.3.2). Dabei liegen diese Referenzwerte in den Bereichen *Beweglichkeit*, *Schnelligkeit*, *Kraft* und *Koordination* zwischen $M = 2.95$ und $M = 3.17$ (Jungen) bzw. zwischen $M = 2.85$ und $M = 2.96$ (Mädchen) und damit deutlich niedriger als in der PRIMUS-Studie (vgl. Anhang Tabelle A 115, Tabelle A 117, Tabelle A 119). Höher liegen die Referenzwerte lediglich im Bereich der *Ausdauer* (Jungen: $M = 3.22$, Mädchen: $M = 2.94$; vgl. Anhang Tabelle A 121).

Zeitvergleich t_1 - t_2 - t_3

Im Interventionszeitraum weist die signifikante Interaktion „Zeit x Gruppe“ auf gegenläufige Veränderungen von Interventions- und Kontrollgruppe hin, die jedoch deskriptiv sehr schwach sind und statistisch nur einen kleinen Effekt ($\eta^2 = .03$) darstellen.

Tabelle 56: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten*

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten *										
Stichprobe		Gesamt			Handball			Gerätturnen		
Interventionsgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt IG	M (SD)	3.20 (.46)	3.17 (.41)	3.16 (.45)	3.18 (.46)	3.17 (.41)	3.17 (.46)	3.25 (.47)	3.15 (.42)	3.14 (.45)
m	M (SD)	3.27 (.52)	3.24 (.45)	3.33 (.46)	3.23 (.51)	3.21 (.45)	3.30 (.46)	3.80 (.22)	3.57 (.29)	3.66 (.41)
w	M (SD)	3.16 (.43)	3.12 (.38)	3.06 (.42)	3.13 (.40)	3.13 (.37)	3.03 (.42)	3.20 (.46)	3.11 (.41)	3.09 (.42)
Kontrollgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt KG	M SD	3.17 (.51)	3.17 (.53)	3.25 (.53)	3.19 (.52)	3.15 (.56)	3.23 (.55)	3.13 (.49)	3.23 (.46)	3.27 (.50)
m	M (SD)	3.26 (.51)	3.26 (.54)	3.41 (.57)	3.26 (.54)	3.20 (.56)	3.35 (.60)	3.28 (.38)	3.55 (.33)	3.70 (.26)
w	M (SD)	3.12 (.51)	3.13 (.53)	3.17 (.49)	3.13 (.50)	3.11 (.57)	3.15 (.50)	3.10 (.51)	3.16 (.46)	3.19 (.50)
t_1		F	p	η^2	t_1 - t_2 - t_3			F	p	η^2
Gruppe (IG & KG)		2.87	.09	.01	Zeit (IG & KG)			2.20	.11	.01
Sportart (IG & KG)		1.80	.18	.01	Zeit x Gruppe (IG & KG)			4.35	.01	.01
Geschlecht (IG & KG)		9.22	.00	.03	Zeit (nur IG)			2.78	.06	.01
Gruppe x Sportart (IG & KG)		4.05	< .05	.01	Zeit x Sportart (nur IG)			.52	.59	.00
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		1.48	.23	.00	Zeit x Geschlecht (nur IG)			1.98	.14	.01

* Die univariate Varianzanalyse (t_1) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t_1 - t_2 - t_3) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

In der Interventionsgruppe liegt ein unbedeutender Rückgang bei den Werten zum *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* vor, in der Kontrollgruppe eine geringfügige Zunahme. Innerhalb der Interventionsgruppe sind die überprüften Interaktionen nicht signifikant (Tabelle 56), das heißt in keiner der nach Sportart und Geschlecht differenzierten Teilstichproben zeigen sich bedeutsame Veränderungen der Werte im *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten*.

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen den nach „Gruppe“ und „Trainerverhalten bzw. Beziehungszusammenhalt“ differenzierten Teilgruppen keine signifikanten Unterschiede in den Werten zum *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* vor (Tabelle 57). Im Zeitvergleich zeigen die signifikanten Interaktionen „Zeit x Trainerverhalten“ ($\eta^2 = .02$) und „Zeit x Beziehungszusammenhalt“ ($\eta^2 = .03$), dass eine Verbesserung des „Trainerverhaltens bzw. Beziehungszusammenhalts“ mit einer Erhöhung der Werte zum *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* einhergeht, während bei einer Verschlechterung die Werte absinken (Tabelle 57). Deskriptiv ist erkennbar, dass die Erhöhung der Werte durch eine Verbesserung des „Trainerverhaltens bzw. Beziehungszusammenhalts“ bei der Interventionsgruppe deutlich geringer ausfällt als bei der Kontrollgruppe.

Tabelle 57: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten *												
	TVER verbessert			TVER verschlechtert			I-BZ verbessert			I-BZ verschlechtert		
IG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.20	3.22	3.18	3.20	3.12	3.13	3.17	3.18	3.20	3.25	3.14	3.10
(SD)	(.46)	(.41)	(.42)	(.46)	(.41)	(.48)	(.45)	(.42)	(.46)	(.49)	(.40)	(.45)
KG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.17	3.26	3.35	3.16	3.07	3.11	3.19	3.24	3.37	3.13	3.09	3.08
(SD)	(.51)	(.47)	(.50)	(.51)	(.58)	(.54)	(.52)	(.51)	(.52)	(.51)	(.55)	(.50)
	t ₁			F	p	η²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η²
TVER	Gruppe			.09	.76	.00	Zeit x Gruppe			3.18	.04	.01
	TVER			.00	.99	.00	Zeit x TVER			6.34	.00	.02
	Gruppe x TVER			.19	.66	.00	Zeit x Gruppe x TVER			1.93	.15	.01
I-BZ	Gruppe			.39	.53	.00	Zeit x Gruppe			3.41	.03	.01
	I-BZ			.15	.70	.00	Zeit x I-BZ			10.40	.00	.03
	Gruppe x I-BZ			1.93	.17	.01	Zeit x Gruppe x I-BZ			.45	.64	.00

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Ausgangslage und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung

Zu Interventionsbeginn unterscheiden sich die Sportler „konzepttreuer“ Trainer nicht signifikant von den Sportlern „nicht-konzepttreuer“ Trainer. Im Zeitvergleich sind in beiden Gruppen keine bedeutsamen Veränderungen erkennbar. Es zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt „Zeit“ mit einem kleinen Effekt ($\eta^2 = .03$) im ersten Messzeitraum (t_1 - t_2), der – bei nicht signifikanter Interaktion „Zeit x Grad“ – für beide Gruppen gilt. Dieser Effekt ist aber deskriptiv kaum erkennbar. Im zweiten Messzeitraum (t_2 - t_3) ergeben sich keine signifikanten Effekte. Die Entwicklungen sind in beiden Gruppen ähnlich (Tabelle 58).

Tabelle 58: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten *												
Stichprobe	Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M	3.21	3.18	3.15	3.14	3.21	3.17	3.16	3.13	3.21	3.18	3.13	3.15
(SD)	(.45)	(.38)	(.41)	(.45)	(.41)	(.36)	(.41)	(.45)	(.48)	(.41)	(.42)	(.45)
Ausgangssituation	F	p	η^2		Zeitvergleich				F	p	η^2	
t ₁ Grad	.14	.707	.00		t ₁ -t ₂	Zeit			6.62	.01	.04	
						Zeit x Grad			.29	.59	.00	
					t ₂ -t ₃	Zeit			1.07	.30	.01	
						Zeit x Grad			.71	.40	.00	

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2)

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

In der ersten Interventionsphase (t₁-t₂) ergeben sich in den nach „Grad der Umsetzung“ und „Rahmenbedingungen“ differenzierten Teilgruppen keine signifikanten Unterschiede im Gruppen- und Zeitvergleich. In der zweiten Interventionsphase (t₂-t₃) liegen zu Beginn keine signifikanten Unterschiede in den Teilgruppen vor. Auch im Zeitvergleich (t₂-t₃) heben sich die Gruppen nicht voneinander ab und weisen keine signifikanten Veränderungen auf. Deskriptiv ist jedoch erkennbar, dass die „konzepttreu“ trainierten Sportler in ihren Werten zum *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* um .08 abnehmen, während sich die „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler lediglich um .04 negativer einschätzen (vgl. Anhang Tabelle A 114).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach dem Eingangswert

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen den nach „Eingangswert“ differenzierten Teilgruppen signifikante Unterschiede im *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* vor (Tabelle 59). Im Zeitvergleich (t₁-t₂-t₃) macht die signifikante Interaktion „Zeit x Eingangswert“ mit mittlerem Effekt ($\eta^2 = .11$) – wie auch bei der *Selbstwirksamkeit* (s. o.) – deutlich, dass der „Ein-

gangswert“ die Veränderungen im Zeitverlauf maßgeblich bestimmt. Die signifikante Interaktion „Zeit x Gruppe x Eingangswert“ zeigt bei einem kleinen Effekt ($\eta^2 = .02$), dass hierbei Unterschiede im Zeitverlauf zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bestehen. Deskriptiv ist erkennbar, dass vor allem die Werte der Interventionssportler mit hohen Eingangswerten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt deutlich abnehmen (Tabelle 59).

Tabelle 59: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* differenziert nach „Eingangswert (EW)“

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten *									
	Niedriger EW			Mittlerer EW			Hoher EW		
Interventionsgruppe	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	2.76	2.94	2.90	3.30	3.28	3.29	3.75	3.38	3.43
(SD)	(.27)	(.37)	(.40)	(.10)	(.33)	(.36)	(.17)	(.39)	(.42)
Kontrollgruppe	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	2.72	2.84	2.96	3.30	3.27	3.28	3.78	3.64	3.65
(SD)	(.28)	(.42)	(.48)	(.11)	(.41)	(.48)	(.17)	(.37)	(.31)
t ₁	F	p	η^2	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2
Gruppe	.03	.87	.00	Zeit x Gruppe			2.49	.08	.01
EW	761.28	.00	.81	Zeit x EW			21.85	.00	.11
Gruppe x EW	1.18	.31	.01	Zeit x Gruppe x EW			2.63	.03	.02

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2)

Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit

Ausgangssituation zu t₁

Die Ausgangswerte im *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit* sind in der Interventionsgruppe (M = 3.35) – tendenziell signifikant – höher als in der Kontrollgruppe (M = 3.25) (Tabelle 60). Etwas deutlicher sind die signifikanten Unterschiede zwischen den Sportarten und beim Geschlecht: Gerätturner schätzen sich positiver ein als Handballer, Jungen schätzen sich positiver ein als Mädchen. Die Interaktionen „Gruppe x Sportart“ und „Gruppe x Geschlecht“ sind nicht signifikant (Tabelle 60), d. h., diese Unterschiede von Sportart und Geschlecht gelten in ähnlicher Weise für Interventions- und Kontrollgruppe.

Die Werte zum *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit* in der vorliegenden PRIMUS-Stichprobe können bei einer vierstufigen Antwortskala und im Vergleich zu Referenzwerten einer vergleichbar zusammengesetzten Stichprobe von Alfermann, Stiller und Würth (2003, S. 137) als hoch eingeschätzt werden. In dieser Stichprobe liegen die Jungen (M = 3.40) auf ähnlichem Niveau, die Mädchen dagegen niedriger (M = 3.14) als in der PRIMUS-Studie (Tabelle 60).

Zeitvergleich t_1 - t_2 - t_3

Im Interventionszeitraum zeigt sich eine tendenzielle Zunahme der Werte zum *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit*, die deskriptiv aber lediglich in der Kontrollgruppe zu identifizieren ist. Die entsprechende Interaktion „Zeit x Gruppe“ ist jedoch nicht signifikant. In der Interventionsgruppe bleibt der Wert – unabhängig von Sportart und Geschlecht – konstant (Tabelle 60). Die deskriptiv erkennbare, leichte Abnahme des *Selbstbildes der allgemeinen Sportlichkeit* bei den Gerätturnern lässt sich statistisch nicht stützen. Innerhalb der Interventionsgruppe sind der Haupteffekt „Zeit“ sowie die Interaktion „Zeit x Sportart“ nicht signifikant (Tabelle 60).

Tabelle 60: *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit*

Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit										
Stichprobe		Gesamt			Handball			Gerätturnen		
Interventionsgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt IG	M (SD)	3.35 (.50)	3.33 (.49)	3.35 (.69)	3.32 (.49)	3.31 (.51)	3.36 (.78)	3.43 (.50)	3.37 (.44)	3.33 (.46)
m	M (SD)	3.41 (.52)	3.36 (.57)	3.48 (.97)	3.38 (.52)	3.32 (.58)	3.45 (1.00)	3.75 (.32)	3.75 (.20)	3.71 (.47)
w	M (SD)	3.32 (.48)	3.31 (.43)	3.28 (.45)	3.25 (.46)	3.30 (.43)	3.27 (.45)	3.40 (.50)	3.33 (.44)	3.29 (.44)
Kontrollgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt KG	M (SD)	3.25 (.53)	3.24 (.54)	3.34 (.51)	3.20 (.54)	3.17 (.56)	3.31 (.54)	3.34 (.49)	3.39 (.46)	3.39 (.46)
m	M (SD)	3.34 (.45)	3.25 (.59)	3.44 (.52)	3.31 (.46)	3.19 (.60)	3.37 (.54)	3.47 (.41)	3.56 (.46)	3.75 (.19)
w	M (SD)	3.20 (.56)	3.23 (.52)	3.29 (.51)	3.13 (.58)	3.15 (.54)	3.27 (.54)	3.31 (.51)	3.35 (.46)	3.32 (.46)
t_1		F	p	η^2	t_1 - t_2 - t_3			F	p	η^2
Gruppe (IG & KG)		3.27	.07	.01	Zeit (IG & KG)			2.49	.08	.01
Sportart (IG & KG)		7.39	.01	.02	Zeit x Gruppe (IG & KG)			1.40	.25	.00
Geschlecht (IG & KG)		6.52	.01	.02	Zeit (nur IG)			.07	.94	.00
Gruppe x Sportart (IG & KG)		.82	.37	.00	Zeit x Sportart (nur IG)			.38	.69	.00
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		.62	.43	.00	Zeit x Geschlecht (nur IG)			.38	.69	.00

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe (signifikante) Unterschiede in den Werten zum *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit* vor (Tabelle 61). Die Interventionsgruppe weist durchgängig höhere Werte auf. Im Zeitvergleich zeigen sich bei den Auswertungen zum „Trainerverhalten“ keine signifikanten Interaktionen. Dagegen weist die Interaktion „Zeit x Beziehungszusammenhalt“ ein signifikantes Ergebnis bei kleiner Effektstärke auf ($\eta^2 = .03$). Eine Verbesserung des „Beziehungszusammenhalts“ geht

mit einer Erhöhung der Werte zum *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit* einher, während bei einer Verschlechterung die Werte absinken (Tabelle 61). Deskriptiv ist erkennbar, dass dieser Effekt in der Interventionsgruppe deutlicher ausfällt als in der Kontrollgruppe, in der die Werte nahezu konstant bleiben.

Tabelle 61: *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit* differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“

Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit												
	TVER verbessert			TVER verschlechtert			I-BZ verbessert			I-BZ verschlechtert		
IG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.38	3.34	3.40	3.34	3.32	3.32	3.32	3.33	3.41	3.41	3.34	3.27
(SD)	(.52)	(.51)	(.89)	(.48)	(.47)	(.53)	(.49)	(.50)	(.81)	(.50)	(.48)	(.49)
KG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.28	3.27	3.38	3.21	3.23	3.28	3.24	3.23	3.23	3.24	3.25	3.21
(SD)	(.51)	(.52)	(.52)	(.52)	(.54)	(.50)	(.54)	(.56)	(.51)	(.52)	(.51)	(.50)
	t ₁			F	p	η²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η²
TVER	Gruppe			3.63	.06	.01	Zeit x Gruppe			1.21	.30	.00
	TVER			.90	.34	.00	Zeit x TVER			.69	.49	.00
	Gruppe x TVER			.12	.73	.00	Zeit x Gruppe x TVER			.03	.96	.00
I-BZ	Gruppe			4.67	.03	.01	Zeit x Gruppe			1.87	.16	.01
	I-BZ			.53	.47	.00	Zeit x I-BZ			9.68	.00	.03
	Gruppe x I-BZ			.64	.42	.00	Zeit x Gruppe x I-BZ			.37	.67	.00

Ausgangslage und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung

Die Ausgangswerte in der „konzepttreu“ und der „nicht-konzepttreu“ trainierten Gruppe sind nahezu identisch. Im Zeitvergleich sind der Haupteffekt „Zeit“ sowie die Interaktion „Zeit x Grad“ zu beiden Interventionsphasen nicht signifikant (Tabelle A 125).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

In der ersten und zweiten Interventionsphase (t₁-t₂ bzw. t₂-t₃) liegen zwischen den nach „Grad der Umsetzung“ und „Rahmenbedingungen“ differenzierten Teilgruppen im Gruppenvergleich und Zeitvergleich keine signifikanten Ergebnisse vor. Die Teilgruppen innerhalb der Interventionsgruppe unterscheiden sich nicht voneinander und weisen keine zeitlichen Veränderungen auf (Tabelle A 111).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach dem Eingangswert

Zu Interventionsbeginn variieren die nach „Eingangswert“ differenzierten Teilgruppen signifikant im *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit*. Im Zeitvergleich weist die signifikante Interaktion „Zeit x Eingangswert“ wiederum – wenn auch mit niedrigerer Effektstärke

($\eta^2 = .07$) als beim *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* – darauf hin, dass der Eingangswert die Veränderungen im Zeitverlauf mitbestimmt (Tabelle 62).

Tabelle 62: *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit* differenziert nach „Eingangswert (EW)“

		Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit								
		Niedriger EW			Mittlerer EW			Hoher EW		
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		2.79	2.95	2.94	3.37	3.36	3.35	3.88	3.65	3.75
(SD)		(.29)	(.42)	(.43)	(.13)	(.37)	(.40)	(.13)	(.39)	(.86)
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		2.75	2.88	3.04	3.37	3.33	3.41	3.87	3.72	3.70
(SD)		(.30)	(.44)	(.50)	(.13)	(.38)	(.42)	(.13)	(.37)	(.31)
t ₁		F	p	η^2	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2
Gruppe		.41	.52	.00	Zeit x Gruppe			.62	.51	.00
EW		886.49	.00	.83	Zeit x EW			10.59	.00	.07
Gruppe x EW		.48	.62	.00	Zeit x Gruppe x EW			1.41	.23	.01

7.1.2.4 Sportartspezifisches Selbstkonzept

Das Instrument *sportartspezifisches Selbstkonzept* beschreibt auf einer vierstufigen Skalierung ([1] trifft nicht zu bis [4] trifft genau zu), wie Sportler ihre sportlichen Fähigkeiten und Lernfähigkeit in ihrer Sportart einschätzen und wie sie sich im Vergleich zu ihren Mitsportlern sehen.

Ausgangssituation zu t₁

Zu Interventionsbeginn weisen die Interventionsgruppe (M = 2.99) und die Kontrollgruppe (M = 3.03) in ihrem *sportartspezifischen Selbstkonzept* vergleichbare Ausgangswerte auf (Tabelle 63). Hinsichtlich des Geschlechts liegen ein signifikanter Haupteffekt sowie eine signifikante Interaktion mit dem Faktor „Gruppe“ vor. Danach zeigen sich die bekannten Geschlechtsunterschiede mit höheren Werten bei den männlichen Sportlern insbesondere in der Interventionsgruppe, während die Geschlechtsunterschiede in der Kontrollgruppe geringer ausfallen. Hinsichtlich der „Sportart“ hebt sich in diesem Bereich keine Teilstichprobe bedeutsam von einer anderen ab. Sowohl der Haupteffekt „Sportart“ als auch die Interaktion „Gruppe x Sportart“ sind nicht signifikant (Tabelle 63).

Mit den oben genannten Mittelwerten zum *sportartspezifischen Selbstkonzept* liegt unsere PRIMUS-Studie geringfügig unter den Referenzwerten der SET-Studie (M = 3.04; Bretschneider & Gerlach, 2004; Gerlach, 2008b, S. 121). Dabei muss berücksichtigt werden, dass die SET-Stichprobe im Kontext Schule erfasst wurde und auch Nicht-Sportler in der Stichprobe enthalten sind. Danach sind die Ausgangswerte der PRIMUS-Stichprobe als moderat ausgeprägt zu bewerten.

Zeitvergleich t₁-t₂-t₃

Im Interventionszeitraum liegen keine Veränderungen der Werte zum *sportartspezifischen Selbstkonzept* vor. Dies gilt in gleicher Weise für die Interventions- und Kontrollgruppe. Auch innerhalb der Interventionsgruppe sind der Haupteffekt „Zeit“ und die Interaktionen nicht signifikant (Tabelle 63), das heißt in keiner der nach Sportart und Geschlecht differenzierten Teilstichprobe zeigen sich bedeutsame Veränderungen der Werte zum *sportartspezifischen Selbstkonzept*.

Tabelle 63: *Sportartspezifisches Selbstkonzept*

		Sportartspezifisches Selbstkonzept								
Stichprobe		Gesamt			Handball			Geräturnen		
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
gesamt IG	M (SD)	2.99 (.46)	3.01 (.43)	3.00 (.45)	3.03 (.44)	3.04 (.42)	3.02 (.46)	2.92 (.50)	2.96 (.45)	2.96 (.44)
m	M (SD)	3.13 (.44)	3.17 (.43)	3.17 (.43)	3.11 (.44)	3.14 (.42)	3.14 (.44)	3.40 (.31)	3.54 (.28)	3.45 (.31)
w	M (SD)	2.91 (.46)	2.92 (.40)	2.91 (.44)	2.95 (.43)	2.93 (.38)	2.91 (.46)	2.86 (.49)	2.90 (.42)	2.90 (.42)
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
gesamt KG	M (SD)	3.03 (.49)	3.05 (.44)	3.02 (.47)	3.04 (.49)	3.04 (.44)	3.05 (.48)	3.01 (.49)	3.06 (.45)	2.98 (.46)
m	M (SD)	3.13 (.53)	3.17 (.49)	3.18 (.48)	3.17 (.53)	3.17 (.51)	3.16 (.51)	2.88 (.50)	3.16 (.40)	3.29 (.27)
w	M (SD)	2.98 (.46)	2.99 (.41)	2.95 (.46)	2.95 (.44)	2.96 (.36)	2.97 (.45)	3.03 (.49)	3.04 (.46)	2.92 (.47)
t ₁		F	p	η ²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²
Gruppe (IG & KG)		1.06	.30	.00	Zeit (IG & KG)			.51	.60	.00
Sportart (IG & KG)		.00	.97	.00	Zeit x Gruppe (IG & KG)			.06	.94	.00
Geschlecht (IG & KG)		7.23	.01	.02	Zeit (nur IG)			.74	.47	.00
Gruppe x Sportart (IG & KG)		2.14	.14	.01	Zeit x Sportart (nur IG)			.56	.57	.00
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		4.88	.03	.01	Zeit x Geschlecht (nur IG)			.51	.60	.00

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Interventionsbeginn besteht zwischen den nach „Gruppe“ und „Trainerverhalten bzw. Beziehungszusammenhalt“ differenzierten Teilgruppen kein signifikanter Unterschied in den Werten zum *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* (Tabelle 64). Im Zeitvergleich zeigt die Veränderung im „Trainerverhalten“ keine signifikanten Ergebnisse, während die Interaktion „Zeit x Beziehungszusammenhalt“ ($\eta^2 = .03$) auf signifikante Unterschiede hinweist. Eine Verbesserung des „Beziehungszusammenhalts“ geht in der Interventions- und Kontrollgruppe mit einer Erhöhung der Werte zum *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* einher, während bei einer Verschlechterung die Werte absinken (Tabelle 64).

Tabelle 64: *Sportartspezifisches Selbstkonzept* differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“

Sportartspezifisches Selbstkonzept												
	I-BZ verbessert			I-BZ verschlechtert			TVER verbessert			TVER verschlechtert		
IG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	2.97	3.04	3.04	3.02	2.97	2.96	2.99	3.08	3.06	3.00	2.97	2.96
(SD)	(.49)	(.43)	(.47)	(.42)	(.42)	(.43)	(.47)	(.38)	(.41)	(.45)	(.44)	(.48)
KG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.00	3.07	3.10	3.06	3.03	2.94	3.00	3.00	3.01	3.06	3.10	3.04
(SD)	(.48)	(.43)	(.46)	(.50)	(.46)	(.48)	(.50)	(.45)	(.45)	(.48)	(.43)	(.51)
	t ₁			F	p	η ²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²
TVER	Gruppe			.61	.44	.00	Zeit x Gruppe			.13	.87	.00
	TVER			.39	.53	.00	Zeit x TVER			1.37	.26	.00
	Gruppe x TVER			.30	.58	.00	Zeit x Gruppe x TVER			1.86	.16	.01
I-BZ	Gruppe			.47	.49	.00	Zeit x Gruppe			.06	.94	.00
	I-BZ			1.18	.28	.00	Zeit x I-BZ			10.20	.00	.03
	Gruppe x I-BZ			.01	.95	.00	Zeit x Gruppe x I-BZ			.97	.38	.00

Ausgangslage und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung

Zu Interventionsbeginn unterscheiden sich die Sportler „konzepttreuer“ Trainer nicht signifikant von Sportlern „nicht-konzepttreuer“ Trainer. In beiden Interventionsphasen sind der Haupteffekt „Zeit“ sowie die Interaktion „Zeit x Grad“ nicht signifikant. Ein Zusammenhang des „Grades der Umsetzung“ mit den Werten zum *sportartspezifischen Selbstkonzept* lässt sich demnach nicht identifizieren (Tabelle A 127).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Beginn sowie wie im Zeitverlauf der ersten Interventionsphase (t₁-t₂) liegen zwischen den nach „Grad der Umsetzung“ und „Rahmenbedingungen“ differenzierten Teilgruppen keine signifikanten Unterschiede vor. Auch in der zweiten Interventionsphase (t₂-t₃) bestehen zu Beginn und im Zeitverlauf keine signifikanten Unterschiede in den Teilgruppen. Jedoch ist deskriptiv erkennbar, dass zu Beginn die Werte zum *sportartspezifischen Selbstkonzept* in der Teilgruppe der „konzepttreu“ trainierten Sportler höher ausfallen als die der „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler. Weiterhin konnte sich die Teilgruppe mit hoch ausgeprägten „Rahmenbedingungen“ über die Zeit steigern, während die Teilgruppe mit niedrig ausgeprägten „Rahmenbedingungen“ über die Zeit sinkt. Die Interaktion „Zeit x Rahmenbedingungen“ verfehlt jedoch die Signifikanzgrenze mit $p = .06$ knapp (Tabelle 65).

Tabelle 65: *Sportartspezifisches Selbstkonzept* differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“

		Sportartspezifisches Selbstkonzept											
		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
Gesamt	M	3.01	2.98	2.96	2.97	3.05	3.01	3.02	3.02	2.99	2.96	2.86	2.86
	(SD)	(.45)	(.40)	(.45)	(.44)	(.49)	(.38)	(.46)	(.47)	(.42)	(.41)	(.43)	(.38)
RB niedrig	M	2.96	2.98	2.91	2.87	2.93	2.96	2.94	2.91	2.98	2.98	2.87	2.81
	(SD)	(.47)	(.42)	(.47)	(.41)	(.54)	(.46)	(.51)	(.44)	(.44)	(.42)	(.40)	(.36)
RB hoch	M	3.05	2.99	3.03	3.09	3.10	3.04	3.11	3.15	3.00	2.94	2.84	2.95
	(SD)	(.43)	(.37)	(.42)	(.46)	(.46)	(.35)	(.37)	(.47)	(.39)	(.40)	(.48)	(.40)
t ₁ bzw. t ₂		F	p	η^2		t ₁ -t ₂ bzw. t ₂ -t ₃				F	p	η^2	
t ₁	Grad	.09	.77	.00		t ₁ -t ₂	Zeit			.56	.46	.01	
	RB	1.11	.30	.01			Zeit x Grad			.02	.90	.00	
	Grad x RB				Zeit x RB			1.65	.20	.02			
					Zeit x Grad x RB			.05	.82	.00			
t ₂	Grad	3.45	.07	.03		t ₂ -t ₃	Zeit			.20	.66	.00	
	RB	.99	.32	.01			Zeit x Grad			.09	.77	.00	
	Grad x RB				Zeit x RB			3.50	.06	.03			
					Zeit x Grad x RB			.54	.47	.01			

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach dem Eingangswert

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen den nach „Eingangswert“ differenzierten Teilgruppen große signifikante Unterschiede im *sportartspezifischen Selbstkonzept* vor. Im Zeitvergleich weist die signifikante Interaktion „Zeit x Eingangswert“ mit mittlerem Effekt ($\eta^2 = .12$) darauf hin, dass der „Eingangswert“ die Veränderungen im Zeitverlauf in Interventions- und Kontrollgruppe maßgeblich bestimmt. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe sind nicht vorhanden (Tabelle A 128).

7.1.3 Zwischenfazit: Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Im vorliegenden Kapitel werden die Ressourcen *Selbstwirksamkeit* (Kernziel K1: Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die sportliche Selbstwirksamkeit des Einzelnen gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.3) und *Selbstkonzept* (Kernziel K2: Beim Trainieren und Wettkämpfen soll das körperlich-sportliche Selbstkonzept des Einzelnen gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.3) in ihren Ergebnissen dargestellt. Dabei wird in den konzeptionellen Ausführungen zu beiden Kernzielen darauf Wert gelegt, dass das Förderkonzept zu sowohl positiven als auch realistischen Selbstbewertungen beitragen soll.

Wirksamkeit aus Trainersicht

Aus den Aussagen der Trainer, in denen die Kernziele *Selbstwirksamkeit* und *Selbstkonzept* meist unter dem Begriff „Selbstbewusstsein“ zusammengeführt werden (vgl. Kapitel 6.3.1.1), lässt sich folgern, dass die Selbsteinschätzung der Sportler als Teilziel durch die methodischen Maßnahmen des Konzepts – insbesondere durch die Aktionsform „Prognose-training“ – beeinflusst werden kann und zur Entwicklung eines positiv-realistischen Selbstbildes beiträgt. Nach fast allen vorliegenden Aussagen ist das *Selbstbewusstsein* der Sportler während des Interventionsverlaufs stabiler geworden, was sich insbesondere im Vertrauen auf die eigene sportmotorische Leistungsfähigkeit ausdrückt. Darüber hinaus konstatieren die Trainer mehr Mut im sportlichen Handeln sowie zunehmend eigenverantwortliches Handeln.

Es zeigt sich jedoch auch, dass die Richtung der Beeinflussung unterschiedlich verläuft. Einige Trainer heben hervor, dass die Sportler nicht lediglich ein höheres *Selbstbewusstsein* zeigen, sondern dass sie ihre Leistungsfähigkeit – wie in den Kernzielen angestrebt (vgl. Kapitel 4.1.2) – auch zunehmend realistischer einschätzen konnten. So mussten Sportler, die ihre Leistung zu hoch einschätzten (= Überschätzer), ihre Selbsteinschätzungen relativieren, während Sportler, die ihr Leistung zu niedrig einschätzen (= Unterschätzer), ihre Selbsteinschätzung nach oben korrigieren und damit ihr Selbstbild aufbauen konnten. Entsprechend kann eine Richtung der Entwicklung über alle Sportler nicht pauschal bestimmt werden, zumal auch eine generelle (Über-)Steigerung der Selbsteinschätzung pädagogisch nicht sinnvoll erscheint (vgl. Kapitel 2.1.3). Insgesamt wirkt es so, dass die Intervention die Entwicklung der Sportler hin zu einem „optimistischen Realisten“ positiv beeinflusst. Entsprechend konnten die Kernziele K1 *sportliche Selbstwirksamkeit* und K2 *körperlich-sportliches Selbstkonzept* des Einzelnen nach Aussagen der Trainer durch die Intervention positiv beeinflusst werden. Welche Wirkmechanismen hier zugrunde lagen, kann jedoch an dieser Stelle nicht klar beantwortet werden. Deutlich wird aber auch, dass das *Selbstbewusstsein* der Sportler in hohem Maße von externen Einflüssen (z. B. Saisonverlauf, Freunde) beeinflusst wurde und dadurch die Wirkungen der Intervention unter Umständen überlagert wurden.

Insgesamt erweist sich auf Basis der Traineraussagen die Intervention als wirksam. Die angestrebte Stärkung in den Kernzielen *Selbstwirksamkeit* und *Selbstkonzept* konnte danach erreicht werden.

Wirksamkeit aus Sportlersicht

Die Befunde der Sportler-Fragebogenstudie können dagegen dieses positive Fazit nicht bestätigen. Die Ausgangssituation (t_1) zeigt zunächst, dass fast alle erfassten *Selbstwirksamkeits-* und *Selbstkonzeptwerte* in der Gesamtstichprobe (Interventions- und Kontroll-

gruppe) hoch ausgeprägt sind und über den Werten von Referenzstudien liegen (u. a. Jerusalem, 2005, S. 120; Sygusch & Kotissek, 2005; Alfermann et al., 2003; Brettschneider & Gerlach, 2004). Bedeutsame Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe liegen zu Interventionsbeginn nicht vor, wohl aber – konform zum Forschungsstand – Geschlechterunterschiede zugunsten der männlichen Sportler (u. a. Alfermann et al., 2003; Tietjens, 2009).

Im Zeitvergleich (t₁-t₂-t₃) nehmen die erfassten *Selbstwirksamkeits-* und *Selbstkonzeptwerten* nicht zu. Vereinzelt (*sportbezogene Selbstwirksamkeit, Selbstbild der motorischen Fähigkeiten*) gehen die Werte sogar leicht zurück. In der Interventionsgruppe zeigen sich in Abhängigkeit von Sportart und Geschlecht keine signifikanten zeitlichen Veränderungen. Auch die zum ersten Messzeitpunkt mit geringeren Ausgangswerten gestarteten Sportlerinnen verbessern sich im Interventionsverlauf nicht (Tabelle 66).

Die zeitliche Entwicklung (t₁-t₂-t₃) der *Selbstwirksamkeits-* und *Selbstkonzeptwerte* in Abhängigkeit von der Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen zum „Trainerverhalten“ zeigen nur beim *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* ein schwaches signifikantes Ergebnis. Dagegen führt eine Veränderungen des „Beziehungszusammenhalts“ bei allen *Selbstwirksamkeits-* und *Selbstkonzeptwerten* zu einem signifikanten Ergebnis mit einem kleinen Effekt (Tabelle 66). Hierbei steigen die Werte bei einer Verbesserung des „Beziehungszusammenhalts“ an, während sie bei einer Verschlechterung fallen. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zeigen sich jedoch nicht, was darauf hinweist, dass dieser Effekt unabhängig von der Umsetzung der methodischen Maßnahmen stattfindet.

Der erwartete zeitliche Einfluss (t₁-t₂ bzw. t₂-t₃) vom „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen auf die erfassten *Selbstwirksamkeit-* bzw. *Selbstkonzept-Skalen* kann nicht identifiziert werden. Auch unter der Beachtung der Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen hat der „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen innerhalb beider Interventionsphasen (t₁-t₂ bzw. t₂-t₃) keinen eindeutigen Einfluss auf die *Selbstwirksamkeits-* und *Selbstkonzeptwerte*. Vereinzelt (*Selbstbild der motorischen Fähigkeiten*) können zwar deskriptiv unterschiedliche Veränderungen in Abhängigkeit vom „Grad der Umsetzung“ festgestellt werden, diese zeigen aber durchweg keine signifikanten Ergebnisse. Ebenso können differentielle Wirkungen der Rahmenbedingungen nur vereinzelt beobachtet werden. Die Werte des *sportartspezifischen Selbstkonzepts* steigen tendenziell signifikant, bei der *sportartspezifischen Selbstwirksamkeit* jedoch nur deskriptiv an, wenn die Rahmenbedingungen hoch ausgeprägt sind. Dagegen fallen die Werte bei niedrig ausgeprägten Rahmenbedingungen ab (Tabelle 66). Ein Zusammenwirken zwischen den methodischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen lässt sich nur bei der *sportbezogenen Selbstwirksamkeit* erkennen. Hier sinkt – tendenziell signifikant – die Teilgruppe in ihren Werten, die

„konzepttreu“ bei niedrigen Rahmenbedingungen oder „nicht-konzepttreu“ bei hohen Rahmenbedingungen trainiert wurde.

Währenddessen zeigen die nach dem „Eingangswert“ differenzierten Teilgruppen in den *Selbstwirksamkeits-* und *Selbstkonzeptwerten* durchgängig signifikante Veränderungen bei mittleren Effektstärken über die Zeit (t_1 - t_2 - t_3). Der „Eingangswert“ bestimmt damit signifikant die Veränderungen im Zeitverlauf (Tabelle 66). Sportler mit niedrigem „Eingangswert“ nehmen in ihren Werten zu, während Sportler mit mittlerem „Eingangswert“ nahezu konstant bleiben und Sportler mit hohem „Eingangswert“ in ihren Werten abnehmen. Auch hier sind keine generellen Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zu erkennen. Zwar weist ein signifikantes Ergebnis beim *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* darauf hin, dass es Unterschiede über die Zeit gibt – so nehmen die Interventionssportler mit hohem „Eingangswert“ in ihren Werten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt deutlicher ab als die Sportler mit hohem „Eingangswert“ in der Kontrollgruppe. Generelle Unterschiede können jedoch nicht festgestellt werden.

Insgesamt kann auf Basis der quantitativen Auswertungen ein Einfluss der Intervention auf die *Selbstwirksamkeits-* und *Selbstkonzeptwerte* – entgegen der Ergebnisse der qualitativen Auswertung – nicht bestätigt werden.

Tabelle 66: Überblick über die Ergebnisse des Zeitvergleichs zur Selbstwirksamkeit und zum Selbstkonzept

Analyse-schritt ⁸⁸		Sportbezogene Selbstwirksamkeit	Sportartspezifische Selbstwirksamkeit	Selbstbild motorische Fähigkeiten	Selbstbild allgemeine Sportlichkeit	Sportartspezifisches Selbstkonzept
2. Schritt: Zeit, Gruppe	IG & KG	Signifikanter Haupteffekt „Zeit“ ($\eta^2 = .01$) Schwache Abnahme der Werte	n.s.	Signifikante Interaktion „Zeit x Gruppe“ ($\eta^2 = .03$) Rückgang der Werte in der IG und Zunahmen bei der KG	n.s.	n.s.
	IG	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
3. Schritt: Zeit, Gruppe, TVER/I-BZ	TVER	n.s.	n.s.	Signifikante Interaktion „Zeit x TVER“ ($\eta^2 = .02$)	n.s.	n.s.
	Bei Verbesserung des „Trainerverhaltens“ steigen die Werte in der Interventions- und Kontrollgruppe an, während sie bei einer Verschlechterung sinken.					
	I-BZ	Signifikante Interaktion „Zeit x I-BZ“ ($\eta^2 = .04$).	Signifikante Interaktion „Zeit x I-BZ“ ($\eta^2 = .03$).	Signifikante Interaktion „Zeit x I-BZ“ ($\eta^2 = .03$).	Signifikante Interaktion „Zeit x I-BZ“ ($\eta^2 = .03$).	Signifikante Interaktion „Zeit x I-BZ“ ($\eta^2 = .03$).
Bei Verbesserung des „Beziehungszusammenhalts“ steigen die Werte in der Interventions- und Kontrollgruppe an, während sie bei einer Verschlechterung sinken.						
4. Schritt: Zeit, Grad (nur IG)	t ₁ -t ₂	n.s.	n.s.	Signifikanter Haupteffekt „Zeit“ ($\eta^2 = .04$) Schwache Abnahme der Werte	n.s.	n.s.
	t ₂ -t ₃	Signifikanter Haupteffekt „Zeit“ ($\eta^2 = .03$) Abnahme der Werte unabhängig vom „Grad“	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
5. Schritt: Zeit, Grad, RB (nur IG)	t ₁ -t ₂	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	t ₂ -t ₃	Signifikanter Haupteffekt „Zeit“ ($\eta^2 = .04$). Abnahme der Werte. (Tendenziell) signifikante Interaktion „Zeit x Grad x RB“ ($p = .06$; $\eta^2 = .04$) Abnahme der Werte bei der Teilgruppe „konzepttreu“-trainierter Sportler mit niedrigen „RB“ sowie den „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler mit hohen „RB“.	n.s. Deskriptiv: Zunahme der Werte bei der Teilgruppe mit hohen „RB“ und Abnahme bei der Teilgruppe mit niedrigen „RB“	n.s. Deskriptiv: „Konzepttreu“ trainierte Sportler nehmen in ihren Werten ab, während „nicht-konzepttreu“ trainierte Sportler in ihren Werten zunehmen.	n.s.	(Tendenziell) signifikante Interaktion „Zeit x RB“ ($p = .06$; $\eta^2 = .03$). Zunahme der Werte bei der Teilgruppe mit hohen „RB“ und Abnahme bei der Teilgruppe mit niedrigen „RB“
6. Schritt: Zeit, EW, Gruppe	EW	Signifikante Interaktion „Zeit x EW“ ($\eta^2 = .13$). Deskriptiv: Veränderungen in der Interventionsgruppe stärker ausgeprägt.	Signifikante Interaktion „Zeit x EW“ ($\eta^2 = .13$).	Signifikante Interaktion „Zeit x EW“ ($\eta^2 = .11$). Signifikante Interaktion „Zeit x Gruppe x EW“ ($\eta^2 = .02$). Interventionssportler mit hohen „EW“ verschlechterten sich in ihren Werten vom 1. zum 2. Messzeitpunkt deutlicher	Signifikante Interaktion „Zeit x EW“ ($\eta^2 = .07$).	Signifikante Interaktion „Zeit x EW“ ($\eta^2 = .12$).
		„Eingangswert“ (EW) bestimmt signifikant die Veränderungen im Zeitverlauf. Die Werte der Sportler mit niedrigem „Eingangswert“ nehmen zu, mit mittlerem „Eingangswert“ bleiben nahezu konstant und mit hohem „Eingangswert“ nehmen ab.				

⁸⁸ Die Tabellenstruktur orientiert sich an den Analyseschritten 2 bis 6, die zu Beginn des siebten Kapitels dargestellt wurden. Der erste Analyseschritt beinhaltet keinen Zeitvergleich und wird daher nicht aufgeführt.

7.2 Wirksamkeit des Konzepts: Gruppenkohäsion

Im Rahmenkonzept (vgl. Kapitel 4.1) lauten die Kernziele zum Gruppenzusammenhalt: „Beim Trainieren und Wettkämpfen soll der *Aufgabenzusammenhalt* der Trainings- und Wettkampfgruppe gestärkt werden“ (Kernziel K4) bzw. „Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die *Aufgabenzugehörigkeit* des Einzelnen gestärkt werden“ (Kernziel K5). Dabei wird in den Ausführungen zu den Teilzielen des Aufgabenzusammenhalts darauf Wert gelegt, dass das Förderkonzept zur Entwicklung der Zusammenarbeit bei der Bearbeitung gemeinsamer Ziele, der Mitverantwortung für die Mannschaft sowie der emotionalen und funktionalen Unterstützung beitragen soll. Die Teilziele der Aufgabenzugehörigkeit zielen auf die Einbindung des Einzelnen in die Gruppe und die Identifikation des Einzelnen mit der Gruppe (Sygusch, 2007, S. 89–90) ab.

Weiterhin wird mit dem Kernziel K3 (Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die *kollektive Selbstwirksamkeit* der Trainings- und Wettkampfgruppe gestärkt werden) ein Ziel formuliert (Sygusch, 2007, S. 68), welches in einem starken Zusammenhang mit der Gruppenkohäsion steht (vgl. Kapitel 3.1.3) und daher in diesem Kapitel ebenfalls aufgeführt wird.

In den Transferkonzepten zur „Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Gerätturnen bzw. im Handball“ (vgl. Kapitel 4.2) werden die Kernziele K4 *Aufgabenzusammenhalt* und K5 *Aufgabenzugehörigkeit* zusammengeführt. Dabei wird die Aufgabenzugehörigkeit des Einzelnen neben der Zusammenarbeit, der Mitverantwortung und der gegenseitigen Unterstützung als Teilziel aufgeführt. Im Handball-Transferkonzept (vgl. Kapitel 4.2.2) wird darüber hinaus das Kernziel K3 *kollektive Selbstwirksamkeit* formuliert⁸⁹.

7.2.1 Wirksamkeit aus Trainersicht: Gruppenkohäsion

Teilziele zur Gruppenkohäsion

Mehrere Trainer äußerten, dass sich die Sportler zunehmend gegenseitig unterstützten, indem sie sich im Trainingsprozess und bei verschiedenen Aktionsformen aufmuntern, sich Mut zu sprechen und sich gegenseitig motivieren.

„[Kür bis zum ersten Fehler] Sie [haben] sich schon irgendwo gegenseitig angefeuert, wenn dann der Wechsel war – und eine [Gerätturnerin...] bei der hat es halt nicht geklappt – und dann sind sie dann schon so, dass sie sich da gegenseitig Mut machen oder halt irgendwie motivieren wieder.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

⁸⁹ Dieses Kernziel wurde ausschließlich über die Trainerinterviews erfasst.

Es zeigte sich auch, dass sich die Sportler in ihrer Leistungsfähigkeit gegenseitig besser akzeptierten, sich (jahrgangsübergreifend) unterstützten und sich dadurch der Zusammenhalt in der Gesamtgruppe verbessert hat.

„[Welche Wirkungen oder Effekte konntest du denn seit Beginn des Projektes in deiner Gruppe feststellen?] Ich habe ja Mädchen zwischen [...] neun Jahre und [...] 17. Und die [...] haben halt einfach vom Alter her nicht so den Zusammenhalt untereinander und da habe ich irgendwie das Gefühl, das ist schon besser geworden. [...] Sie akzeptieren sich halt gegenseitig irgendwie anders. Also die werden nicht mehr so als die Kleinen abgetan. [...] Vor allen Dingen habe ich das Gefühl, wenn sie in den Gruppen zusammen trainieren [...], dass sie sich dort auch besser gegenseitig unterstützen.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

„[Welche Wirkungen oder Effekte des Konzeptes auf deine Trainingsgruppe konntest du denn feststellen?] Also bei den Kleinen habe ich festgestellt, dass sie sich gegenseitig schon ein bisschen besser schätzen oder einschätzen können und auch respektieren sich anders. Also ich denk da hat jeder jetzt festgestellt, jeder hat seine Schwächen und seine Stärken.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 18-jährigen Mädchen)

Die Durchführung verschiedener methodischer Maßnahmen erleichterte die Integration von neu hinzugekommenen Sportlern in die bestehenden Gruppen.

„[Welche Wirkungen oder Effekte des Konzeptes auf deine Gruppe konntest du feststellen?] Also speziell jetzt die letzten Wochen gesehen, [...dass] die Integration von dem neuen Turner hervorragend ist.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

„[Welche Wirkungen oder Effekte von dem Konzept auf eure Mannschaft konntest du feststellen?] Also ich muss sagen die Gruppe hat sich sehr gut entwickelt. Interessant, dass sie zum ersten Mal gut zusammen harmonieren. Es sind auch ein, zwei neue Kinder dazu gekommen. Die haben sie eigentlich gut aufgenommen nach zwei Monaten. Die haben sich jetzt auch gut integriert.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

Kernziele zur Gruppenkohäsion

Die Trainer schätzen die Umsetzung des Konzepts zur Förderung des Zusammenhalts⁹⁰ innerhalb der Gruppe als gewinnbringend ein und konnten in ihrer Gruppe eine Verbesserung feststellen.

„[Welche Wirkungen oder Effekte konntest du denn seit Beginn des Projektes in deiner Gruppe feststellen?] Ich habe das Gefühl der Zusammenhalt ist irgendwie ein besserer geworden. [...] Die unterstützen sich auch gegenseitig besser.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 18-jährigen Mädchen)

⁹⁰ Die Trainer verwenden die Begriffe Zusammenhalt und Gruppenzusammenhalt synonym für das Kernziel Aufgabenzusammenhalt (vgl. Kapitel 6.3.1.1).

„Ich hab auch nochmal mit den Mädels drüber gesprochen, also sie haben es jetzt auch als positiv empfunden das ganze Projekt und haben das schon so empfunden, dass sie als Mannschaft schon ein bisschen zusammen gewachsen sind, auch wenn es dann mal Probleme gegeben hat.“ (t₃: Handballtrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

„Weil ich da letztes Jahr schon von [dem Konzept] begeistert war, wie die plötzlich alle zusammen gearbeitet haben und was für ein Gruppenzusammenhalt das plötzlich war.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 16-jährigen Mädchen)

„[Welche Wirkungen oder Effekte des Konzeptes auf eure Trainingsgruppe konntest du denn feststellen?] Die reden mehr miteinander. [...] Ja und mehr Team, ich habe das Gefühl sie entwickelt mehr Gruppenzusammenhalt.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 8- bis 16-jährigen Mädchen)

Von mehreren Trainern wird die Verbesserung des Zusammenhalts auf konkrete methodische Maßnahmen (z. B. Gruppengespräche, Mitverantwortung aufgreifen, Gegenseitig Coachen) bezogen, die während der Intervention durchgeführt wurden. So wird beispielsweise dem „Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung“ eine bedeutende Wirkung auf den Zusammenhalt zugesprochen.

„[Welche Wirkungen oder Effekte des Konzeptes auf die Mannschaft konntest du denn feststellen?] Ja, einmal, dass wir wirklich den Zusammenhalt gefestigt haben, gesichert haben, seitdem wir das eigentlich machen und, dass man halt auch anders als Trainer in das Training reingegangen ist, dass man auch den Spielern mehr überlassen hat, dass man nicht so viel sich selber angenommen hat, sondern dass man viel an die Kinder weitergegeben hat.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

Einzelne Trainer konnten erkennen, dass das Inszenieren von konkreten Aktionsformen (z. B. Kür bis zum ersten Fehler, Gegenseitig Coachen) die Entwicklung des Aufgabenzusammenhalts positiv beeinflusste.

„[Welche Wirkungen oder Effekte von dem Konzept auf die Trainingsgruppe konntest du feststellen?] Auf jeden Fall, bei den mittleren [Turnerinnen] hat es sehr viel gebracht. Die sagen das schon oft selber: ‚Wow, das ist gut und das ist toll und können wir das mal nicht wieder machen.‘ Und sich so gegenseitig beobachten bei der Kür bis zum ersten Fehler zum Beispiel [...] – die sollen dann alle zu viert oder zu fünft zuschauen und das macht denen ja auch selber Spaß und ich denke die merken dann genau, auf was es eigentlich ankommt. Und das stärkt schon den Zusammenhalt!“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Auch das Reflektieren der Trainingseinheiten und der Wettkämpfe wirkte sich nach Aussagen der Trainer positiv auf den Zusammenhalt und den Umgang miteinander aus.

„Schon allein diese Sachen, dass man sich zusammensetzt und über das Training spricht, über den Wettkampf spricht, generell über irgendwelche Wünsche und Äußerun-

gen [...] – was halt eben diesen Zusammenhalt widerspiegelt – [...] dass das gut gemacht wurde [...]. Also man merkt schon, dass da schon so ein Gruppengefühl da ist. [...] Das ist dann, denk ich schon so ein Punkt, der aufgefallen ist.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 17-jährigen Mädchen)

Einige Trainer geben zwar vor, eine Verbesserung des Zusammenhalts zu erkennen, lassen es jedoch offen bzw. können nicht beurteilen, ob dies ausschließlich auf das Konzept zurückzuführen ist.

„[Würdest du jetzt prinzipiell sagen, dass eine Entwicklung festzustellen ist seit Beginn des Projektes?] Ich sag die Kameradschaft ist da. [...] Es ist ein Zusammenhalt da. Worauf der jetzt 100-prozentig zurückzuführen ist, ob das sich auf diese sozialen Dinge [das Konzept zurückführen lässt], kann ich schlecht sagen. Aber es funktioniert und das ist das Entscheidende eigentlich dabei! Und die Kameradschaft entwickelt sich und [...] weil wir es [das Konzept] erst seit einem dreiviertel Jahr machen, ist das also sehr positiv eigentlich.“ (t₃: Handballtrainer von 11- bis 12-jährigen Jungen)

Ein Trainer relativiert die Wirkungen des Konzepts, da die Trainingsgruppe schon zu Interventionsbeginn über einen großen Zusammenhalt verfügte und hierbei die methodischen Maßnahmen nur noch stabilisierend wirken konnten.

„[Welche Wirkungen oder Effekte von dem Konzept auf die Trainingsgruppe konntest du feststellen?] Ich muss immer wieder sagen, dass wir eigentlich eh schon allgemein einen sehr guten Zusammenhalt gehabt haben bei den älteren Mädels.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Lediglich ein Trainer formulierte konkret, dass er keine Wirkungen des Konzepts auf den Aufgabenzusammenhalt seiner Trainingsgruppe erkennen konnte.

„[Konntest du durch das Konzept irgendwelche Wirkungen oder Effekte feststellen?] Nein, nicht wirklich. Es ist jetzt nicht so, dass man jetzt dadurch irgendwie einen richtig großen Gruppenzusammenhalt aufbauen konnte. Die haben das schon mitgemacht und haben die Sachen auch ordentlich gemacht. Aber das hat keinen Schub gegeben.“ (t₃: Handballtrainer von 13- bis 14-jährigen Jungen)

Quantitative Auswertung zum Aufgabenzusammenhalt

Neben diesen qualitativen Einschätzungen zum *Aufgabenzusammenhalt* wurden die Trainer beider Sportarten im Interview zu allen drei Messzeitpunkten nochmals standardisiert danach gefragt, wie sie den *Aufgabenzusammenhalt* ihrer Mannschaft auf einer Schulnotenskala (1 = sehr gut; 6 = ungenügend) bewerten. Hierbei konnten über alle drei Messzeitpunkte von zehn Handballtrainern und 14 Trainern im Gerätturnen Bewertungen eingeholt werden (vgl. Kapitel 5.4.2, Tabelle 25). Insgesamt zeigt sich – ähnlich wie bei den qualitativen Aussagen – aus Sicht der Trainer eine signifikante Steigerung des *Aufgabenzusammenhalts* unabhängig von der Sportart. Diese Steigerung wird insbesondere vom ersten (M = 2.7)

zum zweiten Messzeitpunkt ($M = 1.8$) deutlich. Bei den Handballern setzt sich dieser Trend in der zweiten Interventionsphase (von t_2 zu t_3) deutlich abgeschwächt fort, bei den Gerätturnern nehmen die Einschätzungen zum *Aufgabenzusammenhalt* in der zweiten Interventionsphase wieder etwas ab (vgl.

Abbildung 23).

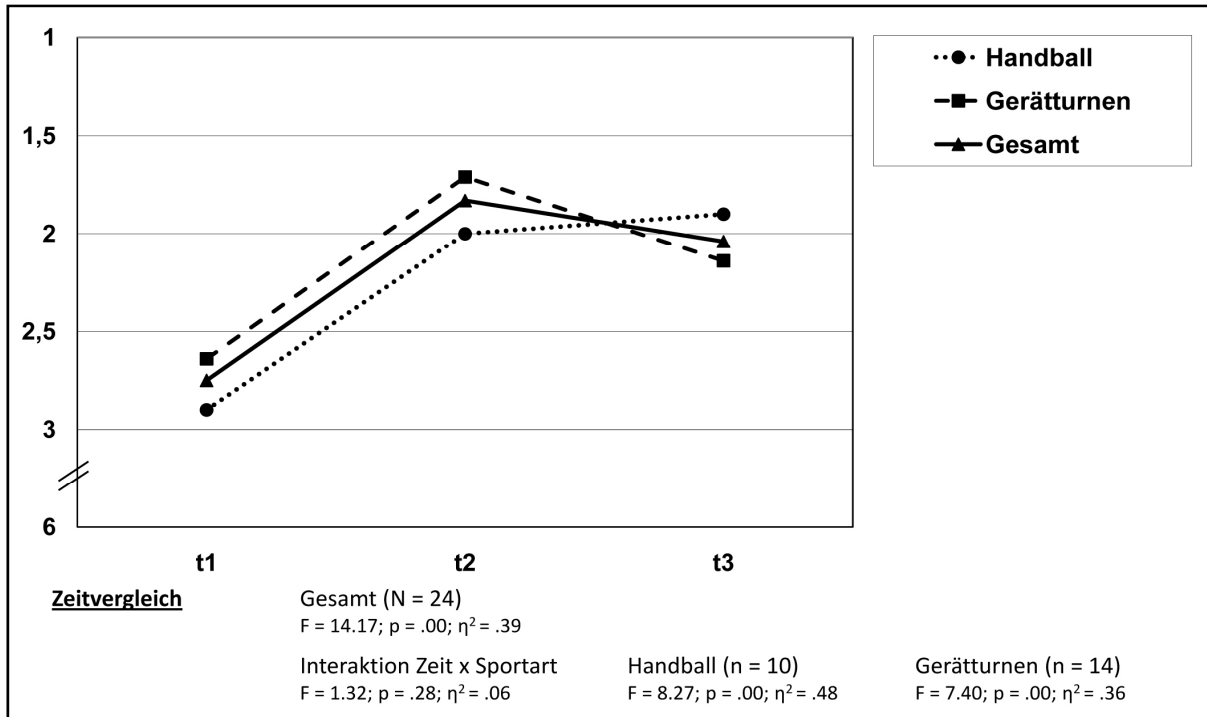


Abbildung 23: Trainereinschätzung zum *Aufgabenzusammenhalt*

Quantitative Auswertung zur kollektiven Selbstwirksamkeit

Das Kernziel *kollektive Selbstwirksamkeit* (K3) ist nur im Transferkonzept Handball festgeschrieben, im Transferkonzept Gerätturnen wird dieses Ziel nicht explizit angestrebt. Insgesamt liegen nur sehr wenige „qualitative“ Traineraussagen vor, die im Zusammenhang mit der Entwicklung der kollektiven Selbstwirksamkeit zu deuten sind.

„Ja, sehr selbstbewusst. Die sind so aufgetreten: ‚Wir gewinnen das Ding, wir geben das nicht aus der Hand. Wir wollen den dritten Platz behalten.‘ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 15-jährigen Mädchen)

Darüber hinaus wurden die Handballtrainer im Interview zu allen Messzeitpunkten standardisiert danach gefragt, wie sie die *kollektive Selbstwirksamkeit* ihrer Mannschaft auf einer Schulnotenskala ([1] *sehr gut* bis [6] *ungenügend*) bewerten. Hierbei konnten über alle drei Messzeitpunkte von zehn Trainern die Bewertungen eingeholt werden (vgl. Kapitel 5.4.2, Tabelle 25).

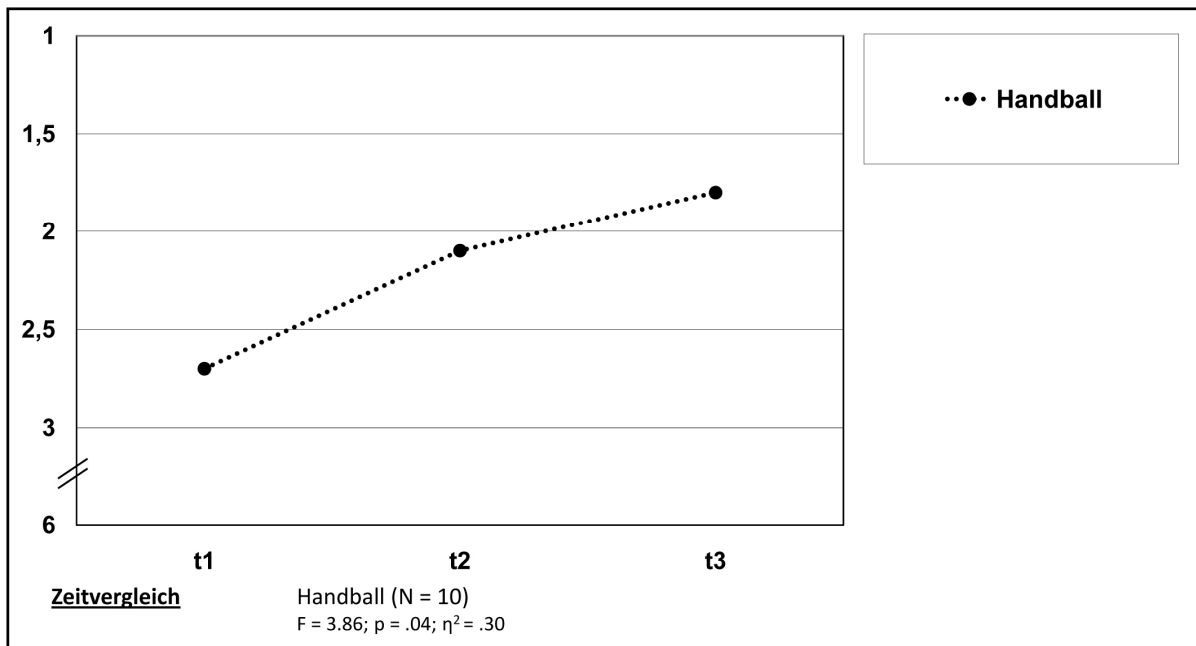


Abbildung 24: Trainereinschätzung zur *kollektiven Selbstwirksamkeit*

Zum ersten Messzeitpunkt (sechs Wochen nach Interventionsbeginn) bewerteten die Handballtrainer die *kollektive Selbstwirksamkeit* in ihrer Mannschaft im Mittel mit der Note 2.7. Nach der Bewertung der Trainer verbesserte sich die *kollektive Selbstwirksamkeit* im Interventionsverlauf signifikant auf $M = 2.1$ (t_2) bzw. $M = 1.8$ (t_3) (vgl. Abbildung 24). In der subjektiven Wahrnehmung der Trainer tritt damit eine deutliche Stärkung des „Teamselfbewusstseins“ auf.

7.2.2 Wirksamkeit aus Sportlersicht: Gruppenkohäsion

Die Kernziele *Aufgabenzusammenhalt* und *Aufgabenzugehörigkeit* wurden mit den jeweiligen Subskalen *aufgabenbezogener Zusammenhalt-Gruppe* (G-AZ) und *aufgabenbezogener Zusammenhalt-Individuum* (I-AZ) in Anlehnung an den Kohäsionsfragebogen Sport (KFS; Schmidt, 2002) erfasst. Die beiden Skalen beschreiben auf einer sechsstufigen Skalierung ([1] *trifft gar nicht zu* bis [6] *trifft sehr zu*), wie die Sportler den *Aufgabenzusammenhalt*⁹¹ in bzw. ihre *Aufgabenzugehörigkeit*⁹² und Identifikation mit der Trainings- und Wettkampfgruppe wahrnehmen (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

⁹¹ Die Bezeichnung *Aufgabenzusammenhalt* wird in diesem Kapitel gemäß den konzeptionellen Vorgaben nach Sygusch (2007) synonym zu dem Begriff *Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Gruppe* verwendet (vgl. Kapitel 3.1.2).

⁹² Die Bezeichnung *Aufgabenzugehörigkeit* wird in diesem Kapitel gemäß den konzeptionellen Vorgaben nach Sygusch (2007) synonym zu dem Begriff *Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Individuum* verwendet (vgl. Kapitel 3.1.2).

7.2.2.1 Aufgabenzusammenhalt

Ausgangssituation zu t_1

Zu Interventionsbeginn liegen die Werte zum *Aufgabenzusammenhalt*⁹¹ in der Interventionsgruppe (M = 4.83) leicht – statistisch signifikant – höher als in der Kontrollgruppe (M = 4.68; Tabelle 53). Auch zwischen den Sportarten liegt ein signifikanter Unterschied vor: Die Gerätturner schätzen den *Aufgabenzusammenhalt* in ihren Trainings- und Wettkampfgruppen in Interventions- und Kontrollgruppe unabhängig vom Geschlecht höher ein als die Handballer (Tabelle 67). Ein deskriptiv erkennbarer Geschlechtseffekt zugunsten der Sportlerinnen ist statistisch nicht signifikant.

Tabelle 67: *Aufgabenzusammenhalt*

Aufgabenzusammenhalt *										
Stichprobe		Gesamt			Handball			Gerätturnen		
Interventionsgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt IG	M	4.83	4.81	4.81	4.70	4.68	4.69	5.12	5.09	5.08
	(SD)	(.67)	(.65)	(.68)	(.65)	(.67)	(.72)	(.64)	(.51)	(.49)
m	M	4.66	4.62	4.73	4.60	4.56	4.67	5.30	5.21	5.37
	(SD)	(.79)	(.79)	(.81)	(.77)	(.79)	(.81)	(.85)	(.49)	(.50)
W	M	4.93	4.93	4.86	4.79	4.80	4.71	5.10	5.07	5.05
	(SD)	(.57)	(.52)	(.58)	(.50)	(.50)	(.61)	(.62)	(.51)	(.48)
Kontrollgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt KG	M	4.68	4.62	4.72	4.54	4.52	4.65	4.97	4.83	4.86
	(SD)	(.86)	(.87)	(.82)	(.86)	(.89)	(.84)	(.79)	(.79)	(.76)
m	M	4.50	4.38	4.66	4.47	4.29	4.59	4.63	4.83	5.01
	(SD)	(.96)	(.91)	(.81)	(.98)	(.92)	(.83)	(.92)	(.72)	(.56)
W	M	4.77	4.74	4.74	4.59	4.68	4.68	5.04	4.83	4.83
	(SD)	(.79)	(.82)	(.83)	(.77)	(.84)	(.86)	(.76)	(.81)	(.79)
t_1		F	p	η^2	$t_1-t_2-t_3$			F	p	η^2
Gruppe (IG & KG)		4.73	.03	.01	Zeit (IG & KG)			.15	.86	.00
Sportart (IG & KG)		8.14	.01	.02	Zeit x Gruppe (IG & KG)			.61	.55	.00
Geschlecht (IG & KG)		1.98	.16	.01	Zeit (nur IG)			.43	.65	.00
Gruppe x Sportart (IG & KG)		.56	.46	.00	Zeit x Sportart (nur IG)			.26	.77	.00
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		1.37	.24	.00	Zeit x Geschlecht (nur IG)			1.09	.34	.01

* Die univariate Varianzanalyse (t_1) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung ($t_1-t_2-t_3$) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

In der PRIMUS-Stichprobe liegen die Werte der Gerätturner höher als in einer vergleichbaren Stichprobe einer Pilotstudie im Gerätturnen (M = 4.70; vgl. Sygusch & Kotissek, 2005, S. 30). Für die Handballer gibt es keine direkt vergleichbare Stichprobe. Hier können lediglich die Werte einer Stichprobe altersgleicher männlicher Fußballer herangezogen werden. Im Vergleich dazu (M = 4.68 bis 4.96; vgl. Sygusch & Kotissek, 2005, S. 30) schätzen sich die männlichen Handballer der PRIMUS-Stichprobe etwas kritischer ein, die weiblichen Handballer befinden sich auf ähnlichem Niveau (Tabelle 67). Insgesamt kann das Niveau der

Ausgangswerte zum *Aufgabenzusammenhalt* insbesondere der Interventionsgruppe als hoch eingestuft werden.

Zeitvergleich t_1 - t_2 - t_3

Im Interventionszeitraum liegen in Interventions- und Kontrollgruppe keine Veränderungen der Werte zum *Aufgabenzusammenhalt* vor. Auch innerhalb der Interventionsgruppe sind der Haupteffekt „Zeit“ und die Interaktionen mit der „Sportart“ und dem „Geschlecht“ nicht signifikant, das heißt in allen Teilgruppen der nach Sportart und Geschlecht differenzierten Interventionsgruppe bleiben die ermittelten Werte zum *Aufgabenzusammenhalt* weitgehend konstant (Tabelle 67).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen den nach „Gruppe“ und „Trainerverhalten“ differenzierten Teilgruppen keine signifikanten Unterschiede in den Werten zum *Aufgabenzusammenhalt* vor. Dagegen weisen die Teilgruppen, die nach „Gruppe“ und „Beziehungszusammenhalt“ differenziert wurden, bezüglich des „Beziehungszusammenhalts“ einen signifikanten Unterschied auf. Sportler, deren Wahrnehmung des „Beziehungszusammenhalts“ sich im Interventionsverlauf verbessert, verfügen zum ersten Messzeitpunkt über geringere Werte im *Aufgabenzusammenhalt* (Tabelle 68).

Tabelle 68: *Aufgabenzusammenhalt* differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“

Aufgabenzusammenhalt *													
		TVER verbessert			TVER verschlechtert			I-BZ verbessert			I-BZ verschlechtert		
IG		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
M		4.75	4.91	4.99	4.88	4.76	4.68	4.77	4.85	4.93	4.92	4.75	4.63
(SD)		(.76)	(.65)	(.53)	(.61)	(.63)	(.75)	(.64)	(.64)	(.60)	(.72)	(.66)	(.75)
KG		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
M		4.70	4.79	4.82	4.66	4.43	4.59	4.61	4.79	4.92	4.77	4.43	4.47
(SD)		(.76)	(.73)	(.73)	(.95)	(.97)	(.90)	(.96)	(.85)	(.79)	(.72)	(.85)	(.79)
		t_1			F	p	η^2	t_1 - t_2 - t_3			F	p	η^2
TVER	Gruppe			2.10	.15	.01	Zeit x Gruppe			1.37	.25	.00	
	TVER			.31	.58	.00	Zeit x TVER			14.43	.00	.04	
	Gruppe x TVER			2.21	.14	.01	Zeit x Gruppe x TVER			2.88	.06	.01	
I-BZ	Gruppe			3.10	.08	.01	Zeit x Gruppe			1.44	.24	.00	
	I-BZ			4.30	.04	.01	Zeit x I-BZ			34.89	.00	.09	
	Gruppe x I-BZ			.01	.91	.00	Zeit x Gruppe x I-BZ			2.16	.12	.01	

* Die univariate Varianzanalyse (t_1) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t_1 - t_2 - t_3) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Im Zeitvergleich zeigen die signifikanten Interaktionen „Zeit x Trainerverhalten“ ($\eta^2 = .04$) und „Zeit x Beziehungszusammenhalt“ ($\eta^2 = .09$), dass eine Verbesserung des „Trainerverhaltens“ bzw. des „Beziehungszusammenhalts“ mit einer Erhöhung der Werte zum *Aufga-*

benzusammenhalt einhergeht, während bei einer Verschlechterung die Werte absinken. Die (tendenziell) signifikante Interaktion „Zeit x Gruppe x Trainerverhalten“ zeigt auf, dass dieser Effekt in der Interventionsgruppe stärker ausgeprägt ist als in der Kontrollgruppe (Tabelle 68).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

In der ersten und zweiten Interventionsphase (t₁-t₂ bzw. t₂-t₃) besteht zwischen den nach „Grad der Umsetzung“ und „Rahmenbedingungen“ differenzierten Teilgruppen jeweils zu Beginn (t₁ bzw. t₂) ein signifikanter Unterschied in Abhängigkeit von den „Rahmenbedingungen“. Sportler, welche die „Rahmenbedingungen“ als niedrig bewerten, schätzen den *Aufgabenzusammenhalt* niedriger ein (t₁: M = 4.55; t₂: M = 4.51) als Sportler, welche die „Rahmenbedingungen“ als hoch einschätzen (t₁: M = 5.25; t₂: M = 5.16). Im Zeitvergleich heben sich die Gruppen jedoch nicht voneinander ab und weisen keine signifikanten Veränderungen auf (Tabelle A 129).

Ausgangslage und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung

Zu Interventionsbeginn zeigen sich deskriptive – statistisch aber nicht signifikante – Unterschiede in der Bewertung des *Aufgabenzusammenhalt* zugunsten der Trainings- und Wettkampfgruppe „konzepttreuer“ Trainer (M = 4.98; nicht-konzepttreue Trainer: M = 4.88). Im Zeitvergleich bleiben die Werte zu beiden Interventionsphasen sowohl in der Teilgruppe der „konzepttreu“ trainierten Sportler als auch in der der „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler nahezu konstant (Tabelle A 130).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach dem Eingangswert

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen den nach „Gruppe“ und „Eingangswert“ differenzierten Teilgruppen ein signifikanter Haupteffekt „Eingangswert“ und eine signifikante Interaktion „Gruppe x Eingangswert“ vor. Während die Werte sich in den Teilgruppen mit mittlerem und hohem „Eingangsniveau“ zwischen Interventions- und Kontrollgruppe kaum unterscheiden, liegen die Werte bei den Kontrollgruppensportlern mit niedrigem „Eingangswert“ deutlich unter denen der Interventionsgruppensportler. Im Zeitvergleich weist die signifikante Interaktion „Zeit x Eingangswert“ mit einem mittleren Effekt ($\eta^2 = .09$) darauf hin, dass der „Eingangswert“ die Veränderungen im Zeitverlauf maßgeblich beeinflusst. Die Werte zum *Aufgabenzusammenhalt* verbessern sich bei den Sportlern mit niedrigem „Eingangswert“, bleiben konstant bei den Sportlern mit mittlerem „Eingangswert“ und nehmen bei den Sportlern mit hohem „Eingangswert“ ab. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe gibt es keine (Tabelle 69).

Tabelle 69: *Aufgabenzusammenhalt* differenziert nach „Eingangswert (EW)“

		Aufgabenzusammenhalt *								
		Niedriger EW			Mittlerer EW			Hoher EW		
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		4.06	4.31	4.37	4.92	4.90	4.86	5.54	5.25	5.23
(SD)		(.51)	(.64)	(.67)	(.16)	(.42)	(.56)	(.23)	(.52)	(.53)
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		3.84	4.02	4.12	4.93	4.88	5.03	5.54	5.16	5.20
(SD)		(.68)	(.86)	(.83)	(.13)	(.51)	(.51)	(.25)	(.64)	(.52)
t ₁		F	p	η ²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²
Gruppe		2.83	.09	.01	Zeit x Gruppe			1.02	.36	.00
EW		494.91	.00	.73	Zeit x EW			18.35	.00	.09
Gruppe x EW		3.48	.03	.02	Zeit x Gruppe x EW			.45	.78	.00

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

7.2.2.2 Aufgabenzugehörigkeit

Ausgangssituation zu t₁

In den Ausgangswerten zur *Aufgabenzugehörigkeit*⁹² liegen leichte – statistisch signifikante – Unterschiede zwischen der Interventionsgruppe (M = 4.97) und der Kontrollgruppe (M = 4.83) vor (Tabelle 70). Darüber hinaus zeigt sich ein signifikanter Geschlechtseffekt: Die männlichen Sportler fühlen sich ihren Trainings- und Wettkampfgruppen – unabhängig von der Sportart – in höherem Maß zugehörig als die Sportlerinnen. Ein Effekt der Sportart liegt nicht vor. Die nicht signifikanten Interaktionen „Gruppe x Sportart“ und „Gruppe x Geschlecht“ zeigen, dass sich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe keine weitere Teilstichprobe bedeutsam abhebt (Tabelle 70).

Die Werte zur *Aufgabenzugehörigkeit* liegen bei den Gerätturnern der PRIMUS-Interventionsgruppe etwas höher als die einer Pilotstudie im Gerätturnen (M = 4.77; vgl. Sygusch & Kotissek, 2005, S. 30), die Gerätturner der Kontrollgruppe liegen auf ähnlichem Niveau. Im Vergleich zu den Werten altersgleicher männlicher Fußballer (M = 5.03 bis 5.17; vgl. Sygusch & Kotissek, 2005, S. 30) schätzen die männlichen Handballer der PRIMUS-Stichprobe ihre *Aufgabenzugehörigkeit* etwas geringer ein (Tabelle 70). Insgesamt kann das Niveau der Ausgangswerte in der PRIMUS-Stichprobe – bei einer sechsstufigen Antwortskala – aber als hoch bewertet werden.

Zeitvergleich t₁-t₂-t₃

Im Interventionszeitraum verändern sich die Werte zur *Aufgabenzugehörigkeit* nicht. Dies gilt in gleicher Weise für die Interventions- und die Kontrollgruppe (Tabelle 70). Auch innerhalb der Interventionsgruppe sind der Haupteffekt „Zeit“ und die Interaktionen nicht signifikant. Wie beim *Aufgabenzusammenhalt* (siehe oben) zeigen sich auch bei den Werten zur

Aufgabenzugehörigkeit in keiner der nach „Sportart“ und „Geschlecht“ differenzierten Interventionsgruppe bedeutsame Veränderungen (Tabelle 70).

Tabelle 70: Aufgabenzugehörigkeit

Aufgabenzugehörigkeit *										
Stichprobe		Gesamt			Handball			Geräturnen		
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
gesamt IG	M (SD)	4.97 (.61)	4.99 (.65)	4.94 (.67)	4.98 (.61)	4.96 (.64)	4.90 (.71)	4.95 (.60)	5.07 (.68)	5.03 (.55)
m	M (SD)	5.08 (.69)	5.05 (.70)	5.02 (.81)	5.04 (.70)	5.02 (.72)	4.98 (.83)	5.54 (.37)	5.38 (.45)	5.46 (.50)
w	M (SD)	4.91 (.54)	4.95 (.62)	4.90 (.56)	4.93 (.50)	4.89 (.55)	4.83 (.57)	4.89 (.59)	5.03 (.69)	4.98 (.54)
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
gesamt KG	M (SD)	4.83 (.76)	4.81 (.74)	4.74 (.77)	4.85 (.69)	4.80 (.72)	4.74 (.74)	4.79 (.90)	4.83 (.78)	4.75 (.84)
m	M (SD)	4.93 (.80)	4.84 (.76)	4.78 (.72)	4.95 (.77)	4.80 (.77)	4.72 (.74)	4.81 (1.00)	5.04 (.69)	5.10 (.50)
w	M (SD)	4.78 (.74)	4.80 (.73)	4.72 (.80)	4.78 (.63)	4.80 (.69)	4.75 (.74)	4.78 (.89)	4.79 (.80)	4.68 (.88)
t ₁		F	p	η ²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²
Gruppe (IG & KG)		5.31	.02	.01	Zeit (IG & KG)			2.10	.12	.01
Sportart (IG & KG)		.02	.89	.00	Zeit x Gruppe (IG & KG)			.08	.92	.00
Geschlecht (IG & KG)		3.95	< .05	.01	Zeit (nur IG)			1.73	.18	.01
Gruppe x Sportart (IG & KG)		1.50	.22	.00	Zeit x Sportart (nur IG)			.65	.52	.00
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		1.75	.19	.01	Zeit x Geschlecht (nur IG)			.88	.42	.00

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen den nach „Gruppe“ und „Trainerverhalten“ differenzierten Teilgruppen keine signifikanten Unterschiede in den Werten zur *Aufgabenzugehörigkeit* vor. Dagegen weisen die Teilgruppen, die nach „Gruppe“ und „Beziehungszusammenhalt“ differenziert wurden, bezüglich der „Gruppe“ und des „Beziehungszusammenhalts“ einen signifikanten Unterschied zum ersten Messzeitpunkt auf. Sportler, deren Wahrnehmung des „Beziehungszusammenhalts“ sich im Interventionsverlauf verbessert, verfügen zum ersten Messzeitpunkt über geringere Werte in der *Aufgabenzugehörigkeit*. Im Zeitvergleich zeigen die signifikanten Interaktionen „Zeit x Trainerverhalten“ ($\eta^2 = .04$) und „Zeit x Beziehungszusammenhalt“ ($\eta^2 = .09$), dass eine Verbesserung des „Trainerverhaltens“ bzw. „Beziehungszusammenhalts“ mit einer Erhöhung der Werte zur *Aufgabenzugehörigkeit* einhergeht, während bei einer Verschlechterung die Werte absinken (Tabelle 71).

Tabelle 71: *Aufgabenzugehörigkeit* differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“

Aufgabenzugehörigkeit *													
		TVER verbessert			TVER verschlechtert			I-BZ verbessert			I-BZ verschlechtert		
IG		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		4.92	5.08	5.01	5.00	4.94	4.90	4.86	5.03	5.07	5.14	4.93	4.76
(SD)		(.64)	(.67)	(.59)	(.58)	(.64)	(.71)	(.60)	(.65)	(.62)	(.58)	(.66)	(.70)
KG		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		4.75	4.91	4.87	4.93	4.69	4.61	4.77	4.94	4.98	4.91	4.65	4.48
(SD)		(.76)	(.63)	(.68)	(.76)	(.83)	(.82)	(.76)	(.71)	(.69)	(.76)	(.75)	(.76)
TVER		t ₁	F		p	η ²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²	
		Gruppe	2.47	.12	.01	Zeit x Gruppe			1.40	.25	.00		
		TVER	3.38	.07	.01	Zeit x TVER			16.30	.00	.04		
		Gruppe x TVER	.04	.84	.00	Zeit x Gruppe x TVER			1.66	.19	.01		
I-BZ		t ₁	F		p	η ²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²	
		Gruppe	4.93	.03	.01	Zeit x Gruppe			.10	.91	.00		
		I-BZ	9.15	.00	.02	Zeit x I-BZ			51.00	.00	.12		
		Gruppe x I-BZ	1.69	.20	.01	Zeit x Gruppe x I-BZ			.05	.95	.00		

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Ausgangslage und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung

Zu Interventionsbeginn schätzen die „konzepttreu“ trainierten Sportler ihre *Aufgabenzugehörigkeit* zur Trainings- und Wettkampfgruppe – tendenziell signifikant – höher ein als die „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler (Tabelle 72). Der Zeitvergleich lässt erkennen, dass diese Werte in beiden Interventionsphasen und in beiden Gruppen weitgehend konstant bleiben. Auch der (tendenziell) signifikante, kleine Zeiteffekt (η² = .02) in der zweiten Interventionsphase zur *Aufgabenzugehörigkeit* ist deskriptiv nicht erkennbar.

Tabelle 72: *Aufgabenzugehörigkeit* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Aufgabenzugehörigkeit *														
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu				
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	
M		5.01	5.01	4.96	4.92	5.14	5.09	4.97	4.94	4.93	4.95	4.95	4.86	
(SD)		(.57)	(.59)	(.66)	(.66)	(.46)	(.58)	(.70)	(.64)	(.63)	(.59)	(.57)	(.71)	
Ausgangssituation		F	p	η ²		Zeitvergleich				F	p	η ²		
	t ₁	Grad	3.32	.07	.02		t ₁ -t ₂	Zeit			2.34	.13	.01	
								Zeit x Grad			1.76	.19	.01	
							t ₂ -t ₃	Zeit			3.68	.06	.02	
								Zeit x Grad			.62	.43	.00	

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

In der ersten und zweiten Interventionsphase (t₁-t₂ bzw. t₂-t₃) liegen jeweils zu Beginn zwischen den Teilgruppen signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von den „Rahmenbedingungen“ vor. Sportler, welche die „Rahmenbedingungen“ als niedrig bewerten, schätzen die *Aufgabenzugehörigkeit* niedriger ein (t₁: M = 4.75; t₂: M = 4.59) als Sportler, welche die „Rahmenbedingungen“ als hoch einschätzen (t₁: M = 5.34; t₂: M = 5.28). Im Zeitvergleich heben sich die Teilgruppen jedoch nicht voneinander ab und weisen keine signifikanten Veränderungen auf (Tabelle A 131).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach dem Eingangswert

Zu Interventionsbeginn besteht zwischen den nach „Gruppe“ und „Eingangswert“ differenzierten Teilgruppen ein signifikanter Haupteffekt „Eingangswert“. Im Zeitvergleich weist die signifikante Interaktion „Zeit x Eingangswert“ mit mittlerem Effekt ($\eta^2 = .09$) – wie auch beim *Aufgabenzusammenhalt* – darauf hin, dass der „Eingangswert“ die Veränderungen in der *Aufgabenzugehörigkeit* im Zeitverlauf maßgeblich mitbestimmt. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe liegen nicht vor (Tabelle A 132).

7.2.3 Zwischenfazit: Gruppenkohäsion

Im vorliegenden Kapitel wurden die Ressourcen *Gruppenkohäsion* (Kernziel K4: Beim Trainieren und Wettkämpfen soll der Aufgabenzusammenhalt der Trainings- und Wettkampfgruppe gestärkt werden; Kernziel K5: Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die Aufgabenzugehörigkeit des Einzelnen gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.3) und *kollektive Selbstwirksamkeit* (Kernziel K3: Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die kollektive Selbstwirksamkeit der Trainingsgruppe gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.3) beschrieben.

Wirksamkeit aus Trainersicht

Die qualitative Auswertung der Trainerinterviews zeigt, dass der Großteil der Trainer Veränderungen in den Teilzielen wahrgenommen hat. Hierbei wird von den Trainern eine Verbesserung der *sozialen Integration* in der Übungs- und Wettkampfgruppe, der *gegenseitigen Akzeptanz* der Leistungsfähigkeit der Mitsportler sowie der *emotionalen und funktionalen Unterstützung* über die Interventionszeit beschrieben. Die Zusammenarbeit bei der Bearbeitung und Bewältigung gemeinsamer Ziele und eine gemeinsame Verantwortung für die Mannschaftsleistungen wurden nach Aussagen der Trainer durch die Intervention gefördert. Dies wirkt sich auch auf die Entwicklung der Kernziele aus. Sowohl die qualitativen Traineraussagen als auch die standardisierten Trainerbewertungen zum *Aufgabenzusammenhalt* und zur *kollektiven Selbstwirksamkeit* (Notenskala 1-6; vgl. Kapitel 5.3.3.1) weisen auf eine positive Entwicklung der angesteuerten Kernziele über die Interventionszeit hin. Von den

Trainern wurde eine große Anzahl an Aussagen zum Kernziel K4 *Aufgabenzusammenhalt* getroffen, welche aufzeigen, dass durch das gemeinsame Lösen von gestellten kooperativen Aktionsformen, dem ‚Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ und der anschließenden ‚Reflexion der psychosozialen Erfahrungen‘, die Zusammenarbeit der Sportler verbessert und der *Gruppenzusammenhalt* gefördert werden konnte, welcher sich in einem verbesserten Zusammenhalt in Training und Wettkampf ausdrückt.

Insgesamt wurden Hinweise darauf gefunden, dass durch die methodischen Maßnahmen des „Aufgreifens, Inszenierens und Thematisierens“ der Zusammenhalt gestärkt werden konnte. Diese Einschätzungen der Trainer deuten unverkennbar auf die Wirksamkeit der Intervention im Hinblick auf die Kernziele *Aufgabenzusammenhalt*, *Aufgabenzugehörigkeit* und *kollektive Selbstwirksamkeit* hin.

Wirksamkeit aus Sportlersicht

In den Befunden der Sportler-Fragebogenstudie bestätigt sich dieses Resümee dagegen nicht. Die Ausgangssituation (t₁) zeigt, dass die erfassten Skalen *Aufgabenzusammenhalt* und *Aufgabenzugehörigkeit* in der Gesamtstichprobe (Interventions- und Kontrollgruppe) – analog zu Werten vorliegender Pilotstudien (Sygusch & Kotissek, 2005) – hoch ausgeprägt sind. Dabei liegen die Werte in der Interventionsgruppe in beiden Skalen nochmals leicht über denen der Kontrollgruppe.

Im Zeitverlauf (t₁-t₂-t₃) liegen keine bedeutsamen Veränderungen in den Werten zum *Aufgabenzusammenhalt* und zur *Aufgabenzugehörigkeit* vor. Dies gilt für Sportlerinnen und Sportler sowie für Handballer und Gerätturner in gleicher Weise (Tabelle 73). Die zeitliche Entwicklung (t₁-t₂-t₃) der *Aufgabenzusammenhalts-* und *Aufgabenzugehörigkeitswerte* zeigen in Abhängigkeit von der Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen des „Trainerverhaltens“ und des „Beziehungszusammenhalts“ signifikante Ergebnisse. Während in Abhängigkeit vom „Trainerverhalten“ nur kleine Effektstärken ($\eta^2 = .04$) vorliegen, sind die Effektstärken in Abhängigkeit vom „Beziehungszusammenhalt“ als groß ($\eta^2 = .09$ bzw. $.12$) zu bewerten. Hierbei steigen die Werte bei einer Verbesserung des „Trainerverhaltens bzw. Beziehungszusammenhalts“ an, während sie bei einer Verschlechterung fallen. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zeigen sich nur in den Werten zum *Aufgabenzusammenhalt* in Abhängigkeit vom „Trainerverhalten“. Hier ist der oben genannte Effekt in der Interventionsgruppe – tendenziell signifikant – deutlicher ausgeprägt. Ansonsten lässt sich dieser Effekt unabhängig von der Umsetzung der methodischen Maßnahmen finden (Tabelle 73).

Der erwartete zeitliche Einfluss (t₁-t₂ bzw. t₂-t₃) vom „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen auf die erfassten *Aufgabenzusammenhalts-* und *Aufgabenzugehörig-*

keitswerte kann auch unter der Beachtung der Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen nicht identifiziert werden (Tabelle 73).

Dagegen zeigen sich bei einer Differenzierung der *Aufgabenzusammenhalts-* und *Aufgabenzugehörigkeitswerte* nach dem „Eingangswert“ durchgängig signifikante Ergebnisse bei mittleren Effektstärken über die Zeit (t_1 - t_2 - t_3). Der „Eingangswert“ bestimmt – wie auch bei der *Selbstwirksamkeit* und dem *Selbstkonzept* – signifikant die Veränderungen im Zeitverlauf. Sportler mit niedrigem „Eingangswert“ nehmen in ihren Werten zu, während Sportler mit mittlerem „Eingangswert“ nahezu konstant bleiben und Sportler mit hohem „Eingangswert“ in ihren Werten abnehmen. Auch hier sind keine generellen Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zu erkennen.

Insgesamt kann auf Basis der quantitativen Auswertungen ein Einfluss der Intervention auf den *Aufgabenzusammenhalt* und die *Aufgabenzugehörigkeit* – entgegen der Ergebnisse der qualitativen Auswertung – nicht bestätigt werden.

Tabelle 73: Überblick über die Ergebnisse des Zeitvergleichs zur Gruppenkohäsion

Analyse-schritt ⁹³		Aufgabenzusammenhalt	Aufgabenzugehörigkeit
2. Schritt: Zeit, Gruppe	IG & KG	n.s.	n.s.
	IG	n.s.	n.s.
3. Schritt: Zeit, Gruppe, TVER/I-BZ	TVER	Signifikante Interaktion „Zeit x TVER“ ($\eta^2 = .04$) Tendenziell signifikante Interaktion „Zeit x Gruppe x TVER“ ($p = .06$; $\eta^2 = .01$) Effekt in der IG stärker ausgeprägt ist als in der KG Bei Verbesserung des „Trainerverhaltens“ steigen die Werte in der Interventions- und Kontrollgruppe an, während sie bei einer Verschlechterung sinken.	Signifikante Interaktion „Zeit x TVER“ ($\eta^2 = .04$)
	I-BZ	Signifikante Interaktion „Zeit x I-BZ“ ($\eta^2 = .09$), Bei Verbesserung des „Beziehungszusammenhalts“ steigen die Werte in der Interventions- und Kontrollgruppe an, während sie bei einer Verschlechterung sinken.	Signifikante Interaktion „Zeit x I-BZ“ ($\eta^2 = .12$).
4. Schritt: Zeit, Grad (nur IG)	t_1 - t_2	n.s.	n.s.
	t_2 - t_3	n.s.	(Tendenziell) signifikanter Haupteffekt „Zeit“ ($p = .06$; $\eta^2 = .02$) Schwache Abnahme der Werte
5. Schritt: Zeit, Grad, RB (nur IG)	t_1 - t_2	n.s.	n.s.
	t_2 - t_3	n.s.	n.s.
6. Schritt: Zeit, EW, Gruppe	EW	Signifikante Interaktion „Zeit x EW“ ($\eta^2 = .09$) „Eingangswert“ (EW) bestimmt signifikant die Veränderungen im Zeitverlauf. Die Werte der Sportler mit niedrigem „Eingangswert“ nehmen zu, mit mittlerem „Eingangswert“ bleiben nahezu konstant und mit hohem „Eingangswert“ nehmen ab.	Signifikante Interaktion „Zeit x EW“ ($\eta^2 = .09$).

⁹³ Die Tabellenstruktur orientiert sich an den Analyseschritten 2 bis 6, die zu Beginn des siebten Kapitels dargestellt wurden. Der erste Analyseschritt beinhaltet keinen Zeitvergleich und wird daher nicht aufgeführt.

7.3 Wirksamkeit des Konzepts: Soziale Kompetenz

Im Rahmenkonzept sowie in den Transferkonzepten zur „Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Gerätturnen bzw. im Handball“ (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2) lautet das Kernziel K6 zur sozialen Kompetenz: „Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die Kooperationsfähigkeit des Einzelnen gestärkt werden“ und wird in die Teilziele *Fähigkeit zur Perspektivübernahme*, *Kommunikationsfähigkeit* und *Bereitschaft zur sozialen Verantwortung* ausdifferenziert (Sygusch, 2007, S. 90).

7.3.1 Wirksamkeit aus Trainersicht: Soziale Kompetenz

Teilziele zur sozialen Kompetenz

Eine große Anzahl an Traineraussagen liegt zum Teilziel *Kommunikationsfähigkeit* vor. Diesen Trainern ist aufgefallen, dass die Sportler mehr miteinander reden und sich deren sprachliche Verständigung im Training verbessert hat. Die Sportler geben sich gegenseitig Tipps und unterstützen sich gegenseitig im Trainingsprozess. Gründe hierfür werden von den Trainern darin gesehen, dass sie die Sportler in Besprechungen und Reflexionen mehr zu Wort kommen lassen und dass sie durch das ‚Gegenseitig Coachen‘ angehalten werden sich aktiver auszutauschen.

„Was mir jetzt so ein bisschen auffällt ist, dass sie auch versuchen sich gegenseitig mehr zu korrigieren – Sie reden viel mehr miteinander! Auch jetzt nicht nur privat, [...] sondern auch was jetzt das Turnen selber betrifft. Und zwar fällt mir ganz oft auf, dass sie, wenn die Eine einen Übungsteil immer und immer wieder nicht schafft, dass sie sich dann gegenseitig Tipps geben.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

„Also ich habe so den Eindruck, dass sie offener sind und ja mehr über gewisse Dinge oder öfters über Situationen reden.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 10- bis 17-jährigen Mädchen)

Die Trainer bemerken, dass bedingt durch die methodischen Maßnahmen des Konzepts, eine jahrgangsübergreifende Kommunikation entstanden ist.

„Die Gruppe, die [...] immer regelmäßig kommt, [...] die ist enger zusammen geschweißt, weil die halt öfters zusammen so Aktionsformen gemacht haben und dadurch halt auch so eine jahrgangsübergreifende Kommunikation stattgefunden hat. [...] Ich würde sagen, dass die [...] jetzt mehr miteinander kommunizieren.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 17-jährigen Mädchen)

„Was [...] der ganzen Gruppe auch zugutekam: Egal welches Alter – da hieß es nicht groß oder klein, wie ich es halt von früher her kannte – da hat halt jeder [Sportler] was sagen dürfen und hat jeder seine Ideen mit eingebracht und das fand ich sehr wichtig.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 7- bis 12-jährigen Mädchen)

Darüber hinaus entwickelte sich auch eine Kommunikation über verschiedene Leistungsstärken. So wurden auch Tipps und Rückmeldungen von leistungsmäßig schwächeren Sportlern von den stärkeren Mitsportlern akzeptiert. Solche Verhaltensweisen und Umgangsformen wurden beispielsweise in der Aktionsform ‚Raus und Rein‘ im Handballtraining aktiv angesprochen und gefördert.

„[Schlucken sie da erst mal in dem Moment, wenn sie beim Raus und Rein ausgewechselt werden?] Das ging immer ohne Konflikte. [...] Das war am Anfang nicht so, dass z. B. ein schwächerer [Handballer] Außen war, [...] und ich dann gesagt habe: ‚Du holst den raus, der [...] schlecht wirft oder sich nicht einsetzt [...] und wechselst dich dafür ein.‘ Und da haben sie [die schwächeren Handballer] am Anfang Probleme, einen von den Guten rauszuholen. [...]. Und dann hat der [stärkere Handballer] zwar komisch geschaut, die ersten ein/zwei Mal, aber das hat sich eingelaufen und da gab's überhaupt nichts.“
(t₃: Handballtrainer von 16- bis 18-jährigen Jungen)

„Sie [die Handballerinnen] haben gesagt, dass dieses Projekt denen was gebracht hat. Sie hätten selber nicht gedacht, dass sie in der Lage sind, Entscheidungen zu treffen. So dass eine [...] Schwächere zu einer besseren [Handballerin] sagt: ‚Du musst das so machen und da gehen‘ und das auch akzeptiert [wird]. Und das haben die [Handballerinnen] akzeptiert – jede Anweisung egal von wem es kam, von der Schwächeren oder von der Besseren.“ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 15-jährigen Mädchen)

Aus den Aussagen der Trainer geht weiterhin hervor, dass die Sportler im Laufe der Intervention mehr Mitverantwortung im Training und im organisatorischen Bereich übernehmen.

„[Konntest du seit Beginn des Projekts Effekte in der Mannschaft feststellen?] Ja, doch. Die [Sportler] sind [...] eigentlich selbstständiger geworden. Sie haben selber mehr Verantwortung übernommen – ob das im Bereich Trikots, Organisation, Training [ist...]. Also es hat bestimmt auch was mit dem Alter zu tun, aber sicher auch damit zu tun, dass Sie eben [im Training] einfach mehr zusammen machen.“ (t₃: Handballtrainerin von 14- bis 18-jährigen Mädchen)

„Also ich habe den Eindruck, sie sind schon selbstbewusster geworden, auch in dem, was sie jetzt an Eigenverantwortung übernehmen wollen. Also da kommt dann auch immer mehr von den Mädels selber.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 11- bis 18-jährigen Mädchen)

Eine Handballtrainerin erkennt, dass sich die Sportler zunehmend in inhaltliche Entscheidungen mit einbringen, lässt jedoch offen, ob dies wirklich auf die Intervention zurückzuführen ist.

„Sie [Die Handballerinnen] wollen das ganze Training bestimmen [...]. Sie wollen die Aufstellung bestimmen – Wie es läuft. Da wäre jetzt eine [...] gleichaltrige Mannschaft [interessant], die jetzt dieses letzte halbe Jahr in der Form [Intervention] nicht mitgemacht hat, ob es bei der anders ist.“ (t₃: Handballtrainerin von 12- bis 14-jährigen Mädchen)

Konkrete Aussagen zum Teilziel Perspektivübernahme konnten in den Traineraussagen nicht gefunden werden.

Kernziel zur sozialen Kompetenz

Zum Kernziel *Kooperationsfähigkeit* liegen nur sehr wenige konkrete Aussagen vor, obwohl die Trainer zu den Teilzielen (s. o.) viele Aussagen getroffen haben. Aus diesen wenigen Aussagen deuten sich Hinweise auf eine Verbesserung an.

„Aber der Zusammenhalt ist einfach [besser geworden]. Das Kooperieren miteinander, wenn sie bestimmte Sachen machen sollen, sei es beim Auf- beim Abbau und es bleiben nicht alle sitzen und zwei laufen los oder sie müssen erst mal diskutieren, sondern sie gehen dann los und holen die Matte.“ (t₃: Gerätturntrainerin von 9- bis 16-jährigen Mädchen)

Die Trainer berichten, dass die Sportler innerhalb verschiedener Aktionsformen gezwungen waren, miteinander zu kooperieren und sich zu unterstützen.

„[Welche Kernziele hattest du im Kopf, als du das ‚Sicher landen‘ gemacht hast?] Natürlich ist das Ziel in der Gruppe was zu machen, dass man sich gegenseitig unterstützt, dass man sagt, okay, wir sind aufeinander angewiesen, auch sich voll zu konzentrieren. Die Kernziele [...] Kooperationsfähigkeit, miteinander kooperieren, wer das nicht gemacht hat, hat ein Problem gehabt und das hat man auch ganz deutlich gemerkt.“ (t₃: Gerätturntrainer von 9- bis 12-jährigen Jungen)

7.3.2 Wirksamkeit aus Sportlersicht: Soziale Kompetenz

Das Kernziel K6 (Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die Kooperationsfähigkeit des Einzelnen gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.3) wird über die Instrumente zur *Teamfähigkeit im Sport* (angelehnt an Klein-Heßling & Drössler, 2003), *Perspektivenübernahme im Sport* (angelehnt an Kunter et al., 2003) und *Kommunikationsfähigkeit im Sport* (Sygusch & Kotissek, 2005) erfasst (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

7.3.2.1 Teamfähigkeit im Sport

Das Instrument *Teamfähigkeit im Sport* beschreibt auf einer vierstufigen Antwortskala ([1] „trifft nicht zu“ bis [4] „trifft genau zu“) die subjektiven Überzeugungen der Sportler, mit Anforderungen in kooperativen Lernsituationen im Training und Wettkampf umgehen zu können.

Ausgangssituation zu t₁

Zu Interventionsbeginn weisen die Interventionsgruppe (M = 3.30) und die Kontrollgruppe (M = 3.27) in ihrer *Teamfähigkeit im Sport* fast identische Ausgangswerte auf (Tabelle 74). Auch hinsichtlich des Geschlechts liegen keine bedeutsamen Unterschiede vor. Dagegen

zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Sportarten. Die Werte der Gerätturner liegen in Interventions- und Kontrollgruppe unabhängig vom Geschlecht signifikant höher als die der Handballer. Die nicht signifikanten Interaktionen „Gruppe x Sportart“ und „Gruppe x Geschlecht“ zeigen, dass sich zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe keine weitere Teilstichprobe bedeutsam abhebt (Tabelle 74).

Die Werte zur *Teamfähigkeit im Sport* können in der vorliegenden PRimus-Stichprobe – bei einer vierstufigen Antwortskala – und im Vergleich zu Referenzwerten ($M = 2.81$; vgl. Jerusalem et al., 2009, S. 25) als hoch eingeschätzt werden (Tabelle 74). Dieser Vergleich muss allerdings zurückhaltend gedeutet werden, da die Referenzwerte mit dem Originalinventar zur *sozialen Selbstwirksamkeit - Teamfähigkeit* im Hinblick auf Anforderungen in kooperativen Lernsituationen in der Schule ermittelt wurden (Klein-Heßling & Drössler, 2003) (vgl. Kapitel 5.3.3.2). Die Referenzwerte beziehen sich also auf schulsportliche Situationen, die der PRimus-Stichprobe dagegen auf sportliche Situationen im Verein.

Zeitvergleich t_1 - t_2 - t_3

Die Werte zur *Teamfähigkeit im Sport* weisen im Interventionszeitraum einen kleinen – statistisch signifikanten – negativen Effekt ($\eta^2 = .02$) auf. Dieser fällt in der Interventionsgruppe deskriptiv etwas deutlicher aus, was durch die entsprechende Interaktion „Zeit x Gruppe“ statistisch jedoch nicht belegt wird (Tabelle 74).

Tabelle 74: *Teamfähigkeit im Sport*

Teamfähigkeit im Sport										
Stichprobe		Gesamt			Handball			Gerätturnen		
Interventionsgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt IG	M (SD)	3.30 (.44)	3.21 (.40)	3.19 (.39)	3.25 (.43)	3.17 (.41)	3.16 (.40)	3.40 (.43)	3.31 (.37)	3.26 (.37)
m	M (SD)	3.29 (.47)	3.19 (.43)	3.22 (.44)	3.28 (.47)	3.16 (.43)	3.18 (.43)	3.50 (.50)	3.43 (.45)	3.59 (.33)
w	M (SD)	3.30 (.42)	3.23 (.38)	3.18 (.36)	3.22 (.39)	3.17 (.39)	3.14 (.36)	3.39 (.43)	3.30 (.36)	3.22 (.36)
Kontrollgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt KG	M (SD)	3.27 (.48)	3.24 (.52)	3.23 (.45)	3.22 (.48)	3.16 (.52)	3.15 (.44)	3.38 (.44)	3.39 (.48)	3.39 (.44)
m	M (SD)	3.20 (.54)	3.16 (.59)	3.25 (.50)	3.18 (.56)	3.09 (.59)	3.16 (.48)	3.35 (.41)	3.50 (.49)	3.73 (.28)
w	M (SD)	3.31 (.44)	3.27 (.48)	3.21 (.43)	3.25 (.42)	3.21 (.46)	3.14 (.41)	3.39 (.46)	3.37 (.48)	3.32 (.44)
t_1		F	p	η^2	t_1 - t_2 - t_3			F	p	η^2
Gruppe (IG & KG)		.61	.44	.00	Zeit (IG & KG)			5.34	.01	.02
Sportart (IG & KG)		6.10	.01	.02	Zeit x Gruppe (IG & KG)			1.13	.32	.00
Geschlecht (IG & KG)		.04	.84	.00	Zeit (nur IG)			2.46	.09	.01
Gruppe x Sportart (IG & KG)		.10	.76	.00	Zeit x Sportart (nur IG)			.51	.60	.00
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		.98	.32	.00	Zeit x Geschlecht (nur IG)			2.23	.11	.01

In der isolierten Analyse der Interventionsgruppe wird der leichte Rückgang der Werte zur *Teamfähigkeit im Sport* durch den zumindest tendenziell signifikanten kleinen Zeiteffekt ($\eta^2 = .01$) gestützt. Die nicht signifikanten Interaktionen innerhalb der Interventionsgruppe zeigen, dass dieser Rückgang in allen nach „Sportart“ und „Geschlecht“ differenzierten Teilgruppen vorliegt.

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen den nach „Gruppe“ und „Trainerverhalten bzw. Beziehungszusammenhalt“ differenzierten Teilgruppen keine signifikanten Unterschiede in den Werten zur *Teamfähigkeit im Sport* vor. Im Zeitvergleich zeigt die signifikante Interaktion „Zeit x Beziehungszusammenhalt“ ($\eta^2 = .05$), dass vor allem eine Verschlechterung des „Beziehungszusammenhalts“ in der Interventions- und Kontrollgruppe die Werte zur *Teamfähigkeit im Sport* negativ beeinflusst (t_1 : M = 3.37; t_2 : M = 3.20; t_3 : M = 3.12). Veränderungen im „Trainerverhalten“ haben dagegen keinen Einfluss (Tabelle A 133).

Ausgangslage und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung

Zu Interventionsbeginn sind keine Unterschiede zwischen „konzepttreu“ trainierten Sportlern und „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportlern in den Werten zur *Teamfähigkeit im Sport* vorhanden. Die getrennte Analyse der Interventionsphasen zeigt, dass der über den gesamten Interventionszeitraum identifizierte leichte Rückgang der Werte in der ersten Interventionsphase (t_1 - t_2) mit einem kleinen Effekt ($\eta^2 = .02$) signifikant ist. Deskriptiv ist diese Veränderung lediglich bei den „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportlern zu erkennen. Die entsprechende Interaktion ist jedoch nicht signifikant. In der zweiten Interventionsphase (t_2 - t_3) lassen sich keine signifikanten Veränderungen der Werte zur *Teamfähigkeit im Sport* beobachten (Tabelle 75).

Tabelle 75: *Teamfähigkeit im Sport* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Teamfähigkeit im Sport													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M		3.30	3.22	3.21	3.19	3.28	3.25	3.21	3.18	3.30	3.20	3.21	3.21
(SD)		(.41)	(.40)	(.40)	(.39)	(.42)	(.40)	(.40)	(.38)	(.41)	(.40)	(.40)	(.39)
Ausgangssituation		F	p	η^2		Zeitvergleich				F	p	η^2	
t ₁	Grad	.16	.69	.00		t ₁ -t ₂	Zeit			4.43	.04	.02	
							Zeit x Grad			1.24	.27	.01	
						t ₂ -t ₃	Zeit			.41	.52	.00	
							Zeit x Grad			.17	.69	.00	

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Beginn der ersten Interventionsphase (t₁-t₂) liegt zwischen den nach „Grad der Umsetzung“ und „Rahmenbedingungen“ differenzierten Teilgruppen ein signifikanter Unterschied in Abhängigkeit von den „Rahmenbedingungen“ vor. Sportler, welche die „Rahmenbedingungen“ als niedrig bewerten, schätzen die *Teamfähigkeit im Sport* niedriger ein als Sportler, welche die „Rahmenbedingungen“ als hoch einschätzen. Im Zeitvergleich heben sich die Gruppen allerdings nicht voneinander ab und weisen keine signifikanten Veränderungen auf. Deskriptiv ist jedoch erkennbar, dass die „konzepttreu“ trainierten Sportler nahezu konstant ihre Werte im Zeitverlauf auf hohem Niveau halten können, während die „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler in ihren Werten zur *Teamfähigkeit im Sport* abnehmen (Tabelle 76).

In der zweiten Interventionsphase (t₂-t₃) liegt zu Beginn in den Teilgruppen ein signifikanter Interaktionseffekt „Grad x Rahmenbedingungen“ vor. Dies ist zum zweiten Messzeitpunkt auf den Unterschied zwischen „konzepttreu“ trainierten Sportlern mit niedrigen „Rahmenbedingungen“ zurückzuführen, die deutlich niedrigere Werte in ihrer *Teamfähigkeit im Sport* aufweisen als „konzepttreu“ trainierte Sportler mit hoch ausgeprägten „Rahmenbedingungen“. Im Zeitvergleich heben sich die Teilgruppen nicht signifikant voneinander ab (Tabelle 76).

Tabelle 76: *Teamfähigkeit im Sport* differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“

		Teamfähigkeit im Sport											
		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
Gesamt	M	3.26	3.20	3.22	3.22	3.25	3.28	3.23	3.19	3.26	3.14	3.19	3.26
	(SD)	(.42)	(.42)	(.38)	(.38)	(.43)	(.42)	(.39)	(.39)	(.42)	(.41)	(.37)	(.37)
RB niedrig	M	3.13	3.03	3.08	3.11	3.13	3.17	3.03	3.04	3.12	2.98	3.17	3.22
	(SD)	(.41)	(.38)	(.36)	(.35)	(.44)	(.37)	(.28)	(.29)	(.40)	(.38)	(.44)	(.41)
RB hoch	M	3.38	3.34	3.39	3.35	3.32	3.33	3.48	3.37	3.44	3.36	3.21	3.32
	(SD)	(.40)	(.40)	(.35)	(.38)	(.41)	(.44)	(.36)	(.41)	(.39)	(.35)	(.26)	(.31)
t ₁ bzw. t ₂		F	p	η ²		t ₁ -t ₂ bzw. t ₂ -t ₃				F	p	η ²	
t ₁	Grad	.47	.50	.01		t ₁ -t ₂	Zeit			1.17	.28	.01	
	RB	8.75	.00	.08			Zeit x Grad			2.86	.09	.03	
	Grad x RB				Zeit x RB			.06	.82	.00			
					Zeit x Grad x RB			.34	.56	.00			
t ₂	Grad	.50	.48	.01		t ₂ -t ₃	Zeit			.25	.62	.00	
	RB	.74	.39	.01			Zeit x Grad			3.51	.06	.03	
	Grad x RB				Zeit x RB			.20	.66	.00			
					Zeit x Grad x RB			2.04	.16	.02			

Jedoch ist deskriptiv der umgekehrte Effekt wie in der ersten Interventionsphase zu erkennen. Die „konzepttreu“ trainierten Sportler nehmen in ihren Werten leicht ab, während die „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler in ihren Werten zunehmen. Die entsprechende Interaktion „Zeit x Grad“ verfehlt die Signifikanzgrenze mit $p = .06$ knapp (Tabelle 76).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach dem Eingangswert

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen den nach „Gruppe“ und „Eingangswert“ differenzierten Teilgruppen ein signifikanter Haupteffekt „Eingangswert“ und eine signifikante Interaktion „Gruppe x Eingangswert“ vor. Während sich die Werte in den Teilgruppen mit hohem „Eingangsniveau“ zwischen Interventions- und Kontrollgruppe kaum unterscheiden, liegen die Werte zur *Teamfähigkeit im Sport* bei den Kontrollgruppensportlern mit niedrigem und mittlerem „Eingangswert“ unter denen der Interventionsgruppensportler. Im Zeitvergleich weist die signifikante Interaktion „Zeit x Eingangswert“ mit großem Effekt ($\eta^2 = .16$) darauf hin, dass der „Eingangswert“ die Veränderungen im Zeitverlauf maßgeblich beeinflusst. Deskriptiv ist erkennbar, dass vor allem die Interventionssportler mit hohem „Eingangswert“ gegenüber den Kontrollgruppensportlern deutlicher in ihren Werten über die Zeit abnehmen (Tabelle 77).

Tabelle 77: *Teamfähigkeit im Sport* differenziert nach „Eingangswert (EW)“

	Teamfähigkeit im Sport								
	Niedriger EW			Mittlerer EW			Hoher EW		
Interventionsgruppe	t₁	t₂	t₃	t₁	t₂	t₃	t₁	t₂	t₃
M	2.86	3.04	3.02	3.37	3.22	3.23	3.90	3.47	3.41
(SD)	(.22)	(.33)	(.29)	(.17)	(.34)	(.39)	(.10)	(.46)	(.42)
Kontrollgruppe	t₁	t₂	t₃	t₁	t₂	t₃	t₁	t₂	t₃
M	2.76	2.95	3.01	3.42	3.33	3.27	3.89	3.61	3.56
(SD)	(.32)	(.46)	(.44)	(.17)	(.47)	(.40)	(.10)	(.40)	(.36)
t₁	F	p	η^2	t₁-t₂-t₃			F	p	η^2
Gruppe	.99	.32	.00	Zeit x Gruppe			2.12	.12	.01
EW	718.61	.00	.80	Zeit x EW			34.94	.00	.16
Gruppe x EW	4.61	.01	.03	Zeit x Gruppe x EW			1.05	.38	.01

7.3.2.2 Kommunikationsfähigkeit im Sport

Das Instrument zur *Kommunikationsfähigkeit im Sport* beschreibt auf einer vierstufigen Antwortskala ([1] „trifft nicht zu“ bis [4] „trifft genau zu“), inwieweit die Befragten sich in der Lage sehen, in sportlichen Anforderungssituationen miteinander zu kommunizieren.

Ausgangssituation zu t₁

Zu Interventionsbeginn weisen die Interventionsgruppe (M = 3.03) und die Kontrollgruppe (M = 3.07) in ihrer *Kommunikationsfähigkeit im Sport* vergleichbare Ausgangswerte auf

(Tabelle 78). Die Werte der Gerätturner liegen signifikant höher als die der Handballer. Die tendenziell signifikante Interaktion „Gruppe x Sportart“ stützt die deskriptiv erkennbare Tendenz, dass dieser Unterschied in der Interventionsgruppe deutlicher ausfällt als in der Kontrollgruppe. Bedeutsame Zusammenhänge mit dem Geschlecht sind – deskriptiv – nicht erkennbar (Tabelle 78).

Als Referenzwerte zur *Kommunikationsfähigkeit im Sport* kann eine Pilotstudie im Gerätturnen herangezogen werden, die allerdings mit einer sechsstufigen Antwortskalierung durchgeführt wurde (vgl. Sygusch & Kotissek, 2005, S. 45). Hier weisen die Gerätturner ($M = 4.32$) – bei Berücksichtigung der unterschiedlichen Skalierung – eine relativ vergleichbare Ausprägung in den Werten zur *Kommunikationsfähigkeit im Sport* auf. Für den Handballsport liegen keine Vergleichswerte vor. Insgesamt können die Einschätzungen in der PRimus-Studie als moderat eingestuft werden.

Zeitvergleich t_1 - t_2 - t_3

Im Interventionszeitraum liegen keine Veränderungen in den Werten zur Selbsteinschätzung der *Kommunikationsfähigkeit im Sport* vor. Dies gilt in gleicher Weise für die Interventionsgruppe und die Kontrollgruppe sowie für alle Teilgruppen innerhalb der Interventionsgruppe (Tabelle 78).

Tabelle 78: *Kommunikationsfähigkeit im Sport*

Kommunikationsfähigkeit im Sport										
Stichprobe		Gesamt			Handball			Gerätturnen		
Interventionsgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt IG	M (SD)	3.03 (.44)	3.07 (.57)	3.05 (.41)	2.99 (.46)	3.05 (.63)	3.04 (.42)	3.13 (.39)	3.12 (.41)	3.06 (.39)
m	M (SD)	3.00 (.51)	3.11 (.78)	3.14 (.47)	2.96 (.50)	3.07 (.79)	3.09 (.45)	3.58 (.09)	3.55 (.43)	3.64 (.31)
w	M (SD)	3.05 (.40)	3.05 (.39)	3.00 (.36)	3.02 (.41)	3.03 (.40)	2.99 (.38)	3.08 (.38)	3.07 (.38)	3.00 (.35)
Kontrollgruppe		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
gesamt KG	M (SD)	3.07 (.43)	3.05 (.44)	3.15 (.81)	3.05 (.43)	3.04 (.47)	3.12 (.94)	3.10 (.44)	3.06 (.39)	3.20 (.42)
m	M (SD)	3.10 (.46)	3.10 (.49)	3.29 (1.25)	3.08 (.48)	3.06 (.50)	3.25 (1.36)	3.22 (.32)	3.31 (.42)	3.48 (.35)
w	M (SD)	3.05 (.42)	3.02 (.42)	3.08 (.44)	3.04 (.40)	3.03 (.45)	3.03 (.46)	3.07 (.46)	3.01 (.37)	3.14 (.42)
t_1		F	p	η^2	t_1 - t_2 - t_3			F	p	η^2
Gruppe (IG & KG)		.75	.39	.00	Zeit (IG & KG)			1.37	.26	.00
Sportart (IG & KG)		10.17	.00	.03	Zeit x Gruppe (IG & KG)			1.71	.18	.01
Geschlecht (IG & KG)		5.34	.02	.02	Zeit (nur IG)			.04	.96	.00
Gruppe x Sportart (IG & KG)		3.56	.06	.01	Zeit x Sportart (nur IG)			.58	.56	.00
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		.81	.37	.00	Zeit x Geschlecht (nur IG)			.93	.40	.00

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Interventionsbeginn bestehen zwischen den nach „Gruppe“ und „Trainerverhalten bzw. Beziehungszusammenhalt“ differenzierten Teilgruppen keine signifikanten Unterschiede in den Werten zur *Kooperationsfähigkeit im Sport*. Im Zeitvergleich zeigt die signifikante Interaktion „Zeit x Beziehungszusammenhalt“ mit einem kleinen Effekt ($\eta^2 = .01$), dass eine Verbesserung des „Beziehungszusammenhalts“ mit einer geringen Erhöhung der Werte zur *Kooperationsfähigkeit im Sport* einhergeht, während bei einer Verschlechterung die Werte konstant bleiben (Tabelle 79).

Tabelle 79: *Kommunikationsfähigkeit im Sport* differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“

Kommunikationsfähigkeit im Sport												
	TVER verbessert			TVER verschlechtert			I-BZ verbessert			I-BZ verschlechtert		
IG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.04	3.12	3.07	3.03	3.04	3.03	3.02	3.07	3.11	3.05	3.06	2.95
(SD)	(.49)	(.39)	(.39)	(.41)	(.67)	(.41)	(.42)	(.42)	(.40)	(.47)	(.73)	(.40)
KG	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.08	3.08	3.18	3.05	3.03	3.12	3.05	3.14	3.19	3.09	2.96	3.12
(SD)	(.42)	(.40)	(.46)	(.45)	(.44)	(1.08)	(.45)	(.45)	(.46)	(.42)	(.36)	(1.09)
	t ₁			F	p	η^2	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2
TVER	Gruppe			.42	.52	.00	Zeit x Gruppe			1.96	.15	.01
	TVER			.14	.70	.00	Zeit x TVER			.34	.70	.00
	Gruppe x TVER			.04	.85	.00	Zeit x Gruppe x TVER			.08	.91	.00
I-BZ	Gruppe			.53	.47	.00	Zeit x Gruppe			2.24	.11	.01
	I-BZ			.49	.49	.00	Zeit x I-BZ			3.08	.05	.01
	Gruppe x I-BZ			.04	.84	.00	Zeit x Gruppe x I-BZ			2.25	.11	.01

Ausgangslage und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung

Bei Interventionsbeginn liegen in den Werten zur *Kommunikationsfähigkeit im Sport* zwischen den Sportlern „konzepttreuer“ und denen „nicht-konzepttreuer“ Trainer keine Unterschiede vor. Im Zeitvergleich zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Veränderungen in diesen Teilgruppen. Die im ersten Messzeitraum (t₁-t₂) deskriptiv erkennbare leichte Zunahme in der Gruppe der „konzepttreu“ trainierten Sportler (t₁: M = 3.04; t₂: M = 3.14) lässt sich statistisch nicht belegen – die Interaktion „Zeit x Grad“ ist nicht signifikant. Im zweiten Messzeitraum zeigen sich keine Veränderungen (Tabelle A 134).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

In der ersten und zweiten Interventionsphase (t₁-t₂ bzw. t₂-t₃) gibt es zu Beginn keine signifikanten Mittelwertsunterschiede sowie im Zeitvergleich keine signifikanten Veränderungen

der Werte zur *Kommunikationsfähigkeit im Sport* in den Teilgruppen. Deskriptiv ist jedoch erkennbar, dass die „konzepttreu“ trainierten Sportler in ihren Werten deutlich um .24 steigen (hierbei vor allem die Sportler mit hohen „Rahmenbedingungen“), während sich die „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler nur marginal verbessern konnten. Die Interaktion „Zeit x Grad“ verfehlt jedoch die Signifikanzgrenze mit $p = .11$. Diese Tendenz zeigt sich ebenso in der zweiten Interventionsphase, wenn auch in deutlich abgeschwächter Form (Tabelle 80).

Tabelle 80: *Kommunikationsfähigkeit im Sport* differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“

		Kommunikationsfähigkeit im Sport											
		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
Gesamt	M	3.01	3.09	3.04	3.03	3.05	3.29	3.06	3.08	2.98	2.95	3.02	2.95
	(SD)	(.42)	(.67)	(.42)	(.39)	(.47)	(.89)	(.44)	(.40)	(.38)	(.41)	(.37)	(.36)
RB niedrig	M	2.97	2.94	2.96	2.98	3.07	3.16	2.96	3.00	2.93	2.85	2.96	2.94
	(SD)	(.47)	(.45)	(.40)	(.40)	(.58)	(.37)	(.44)	(.40)	(.42)	(.46)	(.35)	(.39)
RB hoch	M	3.04	3.22	3.15	3.10	3.04	3.36	3.17	3.17	3.05	3.07	3.10	2.97
	(SD)	(.38)	(.81)	(.42)	(.38)	(.42)	(1.1)	(.43)	(.38)	(.33)	(.30)	(.40)	(.34)
t ₁ bzw. t ₂		F	p	η^2		t ₁ -t ₂ bzw. t ₂ -t ₃				F	p	η^2	
t ₁	Grad	.53	.47	.01		t ₁ -t ₂	Zeit			1.58	.21	.02	
	RB	.20	.66	.00			Zeit x Grad			2.63	.11	.03	
	Grad x RB	.72	.40	.01			Zeit x RB			1.41	.24	.01	
							Zeit x Grad x RB			.20	.65	.00	
t ₂	Grad	.03	.86	.00		t ₂ -t ₃	Zeit			.59	.44	.01	
	RB	.24	.63	.00			Zeit x Grad			1.67	.20	.02	
	Grad x RB	.28	.60	.00			Zeit x RB			1.15	.29	.01	
							Zeit x Grad x RB			.24	.62	.00	

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach dem Eingangswert

Zu Interventionsbeginn liegt zwischen den nach „Gruppe“ und „Eingangswert“ differenzierten Teilgruppen ein signifikanter Haupteffekt „Eingangswert“ vor. Im Zeitvergleich weist die signifikante Interaktion „Zeit x Eingangswert“ mit mittlerem Effekt ($\eta^2 = .08$) darauf hin, dass der „Eingangswert“ die Veränderungen in der *Kommunikationsfähigkeit im Sport* im Zeitverlauf maßgeblich beeinflusst. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe existieren nicht (Tabelle A 135).

7.3.2.3 Perspektivenübernahme im Sport

Das Instrument *Perspektivenübernahme im Sport* beschreibt mit einer vierstufigen Antwortskala ([1] „trifft nicht zu“ bis [4] „trifft genau zu“) inwieweit die Befragten über sich selber aussagen, sich in sportlichen Problemsituationen in die Perspektive der Mitsportler hinein versetzen zu können.

Ausgangssituation zu t₁

Auch die Ausgangswerte zur *Perspektivenübernahme im Sport* sind in Interventionsgruppe (M = 2.67) und Kontrollgruppe (M = 2.66) identisch (Tabelle 81). Hinsichtlich des Geschlechts liegen keine bedeutsamen Unterschiede vor. Dagegen zeigen sich die im Bereich der *sozialen Kompetenz* bereits bekannten Sportarteneffekte: Die Werte der Gerätturner liegen in Interventions- und Kontrollgruppe und unabhängig vom Geschlecht signifikant höher als die der Handballer. Die nicht signifikanten Interaktionen „Gruppe x Sportart“ und „Gruppe x Geschlecht“ ergeben, dass sich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe keine weitere Teilstichprobe bedeutsam abhebt (Tabelle 81).

Die Werte zur *Perspektivenübernahme im Sport* in der vorliegenden PRIMUS-Stichprobe können – bei einer vierstufigen Antwortskala – und im Vergleich zu Referenzwerten (M = 2.75; vgl. Jerusalem et al., 2009, S. 48; M = 2.73; vgl. Kunter et al., 2003, S. 175) als moderat eingeschätzt werden (Tabelle 74). Dabei muss dieser Vergleich zurückhaltend gedeutet werden, da diese Studien im Kontext Schule mit dem Originalinventar zur Perspektivenübernahme durchgeführt wurden (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Tabelle 81: *Perspektivenübernahme im Sport*

Perspektivenübernahme im Sport *										
Stichprobe		Gesamt			Handball			Gerätturnen		
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
gesamt IG	M (SD)	2.67 (.59)	2.67 (.60)	2.71 (.58)	2.54 (.57)	2.59 (.60)	2.64 (.55)	2.93 (.54)	2.83 (.55)	2.86 (.61)
m	M (SD)	2.44 (.64)	2.46 (.72)	2.72 (.61)	2.39 (.62)	2.41 (.68)	2.67 (.59)	3.07 (.58)	3.00 (.95)	3.20 (.71)
w	M (SD)	2.80 (.52)	2.79 (.47)	2.71 (.56)	2.69 (.47)	2.77 (.46)	2.61 (.51)	2.92 (.54)	2.81 (.50)	2.82 (.59)
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
gesamt KG	M (SD)	2.66 (.59)	2.72 (.63)	2.71 (.63)	2.57 (.60)	2.67 (.61)	2.65 (.59)	2.83 (.55)	2.83 (.65)	2.83 (.68)
m	M (SD)	2.53 (.64)	2.62 (.70)	2.69 (.63)	2.47 (.61)	2.59 (.69)	2.66 (.57)	2.81 (.74)	2.75 (.82)	2.80 (.93)
w	M (SD)	2.72 (.56)	2.77 (.58)	2.72 (.63)	2.64 (.58)	2.72 (.56)	2.64 (.61)	2.84 (.52)	2.84 (.62)	2.84 (.64)
t ₁		F	p	η ²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²
Gruppe (IG & KG)		.43	.51	.00	Zeit (IG & KG)			1.62	.20	.00
Sportart (IG & KG)		10.73	.00	.03	Zeit x Gruppe (IG & KG)			.70	.50	.01
Geschlecht (IG & KG)		1.48	.23	.00	Zeit (nur IG)			.30	.75	.00
Gruppe x Sportart (IG & KG)		.72	.40	.00	Zeit x Sportart (nur IG)			.11	.90	.00
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		.00	.98	.00	Zeit x Geschlecht (nur IG)			6.11	.00	.03

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Zeitvergleich t_1 - t_2 - t_3

Im Interventionszeitraum gibt es weder in der Interventionsgruppe noch in der Kontrollgruppe signifikante Veränderungen der Werte zur *Perspektivenübernahme im Sport* (Tabelle 81). Sowohl der Haupteffekt „Zeit“ als auch die Interaktion mit dem Faktor „Gruppe“ sind nicht signifikant. Auffällig ist der signifikante, kleine Effekt ($\eta^2 = .03$) der Interaktion „Zeit x Geschlecht“ innerhalb der Interventionsgruppe (Tabelle 81). Anhand der Mittelwerte lässt sich erkennen, dass die Jungen der Interventionsgruppe ihre Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme im Sport* im Interventionsverlauf zunehmend positiv bewerten, die Werte der Mädchen hingegen leicht abnehmen. Unterschiedliche Entwicklungen in den Sportarten sind statistisch nicht identifizierbar.

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Interventionsbeginn liegen zwischen den nach „Gruppe“ und „Trainerverhalten bzw. Beziehungszusammenhalt“ differenzierten Teilgruppen keine signifikanten Unterschiede in den Werten zur *Perspektivenübernahme im Sport* vor. Auch im Zeitvergleich zeigen sich keine signifikanten Interaktionen. Eine Verbesserung des „Trainerverhaltens bzw. Beziehungszusammenhalts“ wirkt sich nicht auf die Werte zur *Perspektivenübernahme im Sport* aus. Dies steht im Gegensatz zu den weiteren analysierten Variablen, bei denen die wahrgenommene Veränderung im „Beziehungszusammenhalt“ durchgängig einen Einfluss auf die Entwicklung hatte (Tabelle A 136).

Ausgangslage und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung

Bei Interventionsbeginn schätzen die „konzepttreu“ trainierten Sportler ihre Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme im Sport* ($M = 2.78$) geringfügig – statistisch aber nicht signifikant – höher ein als die „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler ($M = 2.60$). Im Zeitvergleich bleiben die Werte der „konzepttreu“ und die „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler zur *Perspektivübernahme* in beiden Messzeiträumen nahezu konstant (Tabelle A 137).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach Grad der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen

Zu Beginn der ersten und zweiten Interventionsphase (t_1 - t_2 bzw. t_2 - t_3) liegen zwischen den nach „Grad der Umsetzung“ und „Rahmenbedingungen“ differenzierten Teilgruppen signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von den „Rahmenbedingungen“ vor. Sportler, welche die „Rahmenbedingungen“ als niedrig bewerten, schätzen ihre *Perspektivenübernahme im Sport* niedriger ein (t_1 : $M = 2.44$; t_2 : $M = 2.50$) als Sportler, welche die „Rahmenbedingungen“ als hoch bewerten (t_1 : $M = 2.84$; t_2 : $M = 2.82$). Im Zeitvergleich heben sich die Gruppen jedoch nicht voneinander ab und weisen keine signifikanten Veränderungen auf (Tabelle A 138).

Ausgangssituation und Zeitvergleich differenziert nach dem Eingangswert

Bei Interventionsbeginn besteht zwischen den nach „Gruppe“ und „Eingangswert“ differenzierten Teilgruppen ein signifikanter Haupteffekt „Eingangswert“. Im Zeitvergleich weist die signifikante Interaktion „Zeit x Eingangswert“ mit einem mittleren Effekt ($\eta^2 = .11$) darauf hin, dass der „Eingangswert“ die Veränderungen im Zeitverlauf maßgeblich beeinflusst. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe liegen allerdings nicht vor (Tabelle 82).

Tabelle 82: *Perspektivenübernahme im Sport* differenziert nach „Eingangswert (EW)“

Perspektivenübernahme im Sport *										
		Niedriger EW			Mittlerer EW			Hoher EW		
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		2.02	2.26	2.33	2.83	2.80	2.82	3.38	3.10	3.13
(SD)		(.35)	(.54)	(.53)	(.16)	(.46)	(.47)	(.21)	(.46)	(.46)
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		1.99	2.32	2.40	2.85	2.85	2.79	3.44	3.20	3.10
(SD)		(.33)	(.58)	(.64)	(.15)	(.51)	(.55)	(.19)	(.50)	(.54)
t ₁		F	p	η^2	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2
Gruppe		.39	.53	.00	Zeit x Gruppe			.81	.45	.00
EW		790.50	.00	.82	Zeit x EW			22.34	.00	.11
Gruppe x EW		.84	.43	.01	Zeit x Gruppe x EW			.52	.72	.00

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

7.3.3 Zwischenfazit: Soziale Kompetenz

Im vorliegenden Kapitel wurde die Ressource *soziale Kompetenz* (Kernziel K6: Beim Trainieren und Wettkämpfen soll die Kooperationsfähigkeit des Einzelnen gestärkt werden; vgl. Kapitel 4.1.3) mit den Teilzielen Perspektivübernahme, Kommunikationsfähigkeit sowie soziale Verantwortung betrachtet.

Wirksamkeit aus Trainersicht

Aus den Traineraussagen lässt sich folgern, dass durch die Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben die *Mitverantwortung* der einzelnen Sportler sowie die *Kommunikation* unter den Sportlern verbessert werden konnte. Dies wird von vielen Trainern auf die Umsetzung konkreter Aktionsformen, wie das ‚Gegenseitige Coachen‘ bezogen, in denen an die Sportler Anforderungen gestellt wurden, zu deren Bewältigung die Sportler gezwungen waren alters- und leistungsübergreifend zu kommunizieren und Verantwortung für das Training zu übernehmen. Aus diesen positiven Befunden zu den Teilzielen ließe sich erwarten, dass dies positive Auswirkungen auf das Kernziel *Kooperationsfähigkeit* hat. In den Trainerinterviews treffen die Befragten nur wenige Aussagen zur *Kooperationsfähigkeit*, welche eine fundierte Folgerung zur Wirksamkeit der Intervention nicht zulassen. Die vorliegenden Befunde kön-

nen allenfalls als Hinweis auf eine positive Entwicklung gedeutet werden. Ein Grund für die wenigen Aussagen kann darin liegen, dass die Trainer dieses Kernziel weniger präsent und damit weniger verinnerlicht haben (vgl. Kapitel 6.3.1.1).

Wirksamkeit aus Sportlersicht

Ähnlich wie bei den Ressourcen *Selbstwirksamkeit* und *Selbstkonzept* (Kapitel 7.1) sowie *Gruppenkohäsion* (Kapitel 7.2) lässt sich dieses Resümee mit den Befunden der Sportler-Fragebogenstudie nicht bestätigen. Die Ausgangssituation (t_1) ist – im Vergleich zu Referenzstudien (u. a. Jerusalem et al., 2009; Sygusch & Kotissek, 2005) – bei der *Teamfähigkeit im Sport* als hoch, bei der *Kommunikationsfähigkeit* und der *Perspektivenübernahme im Sport* als moderat einzuschätzen. Bedeutsame Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe liegen über alle drei Skalen nicht vor, wohl aber ein Sportartenunterschied zugunsten der Gerätturner.

Im Zeitverlauf (t_1 - t_2 - t_3) zeigen sich unterschiedliche Tendenzen in den erfassten Parametern. Bei der Skala *Teamfähigkeit im Sport* gehen in der Interventions- und Kontrollgruppe die Werte leicht zurück, was in der Interventionsgruppe unabhängig von „Geschlecht“ und „Sportart“ ausgeprägt ist. Bei den Skalen *Kommunikationsfähigkeit* und *Perspektivenübernahme im Sport* bleiben die Werte in der Interventions- und Kontrollgruppe weitgehend konstant. Auch die mit geringeren Ausgangswerten gestarteten Handballer in der Interventionsgruppe verbessern sich im Interventionsverlauf nicht bedeutsam. Eine Ausnahme bilden die männlichen Sportler der Interventionsgruppe, deren Werte – insbesondere im Bereich *Perspektivenübernahme im Sport* – zunehmen (Tabelle 83).

Die zeitliche Entwicklung (t_1 - t_2 - t_3) der Skalen zur *sozialen Kompetenz* zeigen in Abhängigkeit von der Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen zum „Trainerverhalten“ durchgängig keine signifikanten Ergebnisse. Dagegen führt eine positive (bzw. negative) Veränderung des „Beziehungszusammenhalts“ zu signifikanten Verbesserungen (bzw. Verschlechterungen) in der *Teamfähigkeit* und *Kommunikationsfähigkeit im Sport*, wenn auch nur mit kleinen Effektstärken. Veränderungen in der *Perspektivenübernahme im Sport* sind nicht festzustellen. Demnach ist diese Fassung der *sozialen Kompetenz* als unabhängig vom „Trainerverhalten“ und vom „Beziehungszusammenhalt“ anzusehen. Da sich über alle Skalen hinweg keine Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zeigen, ist dieser Effekt unabhängig von der Umsetzung der methodischen Maßnahmen zu bewerten.

Der erwartete zeitliche Einfluss (t_1 - t_2 bzw. t_2 - t_3) vom „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen auf die erfassten Skalen der *sozialen Kompetenz* kann nicht identifiziert werden. Einzig die Werte zur *Teamfähigkeit im Sport* fallen in der Gesamtgruppe in der ersten Interventionsphase leicht – aber signifikant – ab. Hier ist deskriptiv zu erkennen, dass die

Abnahme vor allem auf die „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler zurückzuführen ist (Tabelle 83).

Auch unter der Beachtung der Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen hat der „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen während der beiden Interventionsphasen (t_1 - t_2 bzw. t_2 - t_3) ebenso keinen eindeutigen Einfluss auf die Skalen zur *sozialen Kompetenz*. Vereinzelt (*Teamfähigkeit* und *Kommunikationsfähigkeit im Sport*) können zwar deskriptiv unterschiedliche Veränderungen in Abhängigkeit vom „Grad der Umsetzung“ festgestellt werden, diese sind aber durchweg nicht signifikant. So nehmen die Werte der *Kommunikationsfähigkeit im Sport* in der ersten Interventionsphase zumindest deskriptiv bei den „konzepttreu“ trainierten Sportlern stärker zu als bei den „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportlern. Auch bei den Werten zur *Teamfähigkeit im Sport* ist die Abnahme der Werte in der ersten Interventionsphase deskriptiv eher auf die „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler zurückzuführen, während in der zweiten Interventionsphase die „konzepttreu“ trainierten Sportler tendenziell signifikant in ihren Werten fallen. Differentielle Wirkungen der Rahmenbedingungen sind dagegen nicht zu beobachten. Ebenso ist ein Zusammenwirken zwischen den methodischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen nicht zu erkennen (Tabelle 83).

Allerdings ergeben sich bei Differenzierung der Werte zur *sozialen Kompetenz* nach dem „Eingangswert“ durchgängig signifikante Ergebnisse bei mittleren Effektstärken über die Zeit (t_1 - t_2 - t_3). Der „Eingangswert“ beeinflusst – wie auch bei den Ressourcen *Selbstwirksamkeit*, *Selbstkonzept* und *Gruppenkohäsion* – signifikant die Veränderungen im Zeitverlauf. Sportler mit niedrigem „Eingangswert“ nehmen in ihren Werten zu, während Sportler mit mittlerem „Eingangswert“ nahezu konstant bleiben und die Werte der Sportler mit hohem „Eingangswert“ abnehmen. Auch hier liegen keine Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe vor. Zwar ist deskriptiv zu erkennen, dass die Werte der Interventionssportler mit hohem „Eingangswert“ in der *Teamfähigkeit im Sport* stärker abnehmen als bei den Kontrollgruppensportlern mit hohem „Eingangsniveau“ – generelle Unterschiede können jedoch nicht festgestellt werden (Tabelle 83).

Insgesamt kann auf Basis der quantitativen Auswertungen ein Einfluss der Intervention auf die Werte zur *sozialen Kompetenz* – entgegen der Ergebnisse der qualitativen Auswertung – nicht bestätigt werden.

Tabelle 83: Überblick über die Ergebnisse des Zeitvergleichs zur sozialen Kompetenz

Analyse-schritt ⁹⁴		Teamfähigkeit im Sport	Kommunikationsfähigkeit im Sport	Perspektivenübernahme im Sport
2. Schritt: Zeit, Gruppe	IG & KG	Signifikanter Haupteffekt „Zeit“ ($\eta^2 = .02$) Abnahme der Werte. Deskriptiv: Abnahme in der IG deutlicher ausgeprägt.	n.s.	n.s.
	IG	n.s.	n.s.	Signifikante Interaktion „Zeit x Geschlecht“ ($\eta^2 = .03$). Zunahme der Werte bei den Jungen, Abnahme bei den Mädchen
3. Schritt: Zeit, Gruppe, TVER/I-BZ	TVER	n.s.	n.s.	n.s.
	I-BZ	Signifikante Interaktion „Zeit x I-BZ“ ($\eta^2 = .05$) Bei Verbesserung des „Beziehungszusammenhalts“ steigen die Werte in der Interventions- und Kontrollgruppe an, während sie bei einer Verschlechterung sinken.	Signifikante Interaktion „Zeit x I-BZ“ ($\eta^2 = .01$)	n.s.
4. Schritt: Zeit, Grad (nur IG)	t ₁ -t ₂	Signifikanter Haupteffekt „Zeit“ ($\eta^2 = .02$) Leichte Abnahme der Werte. Deskriptiv: Abnahme nur bei den „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportlern zu erkennen	n.s.	n.s.
	t ₂ -t ₃	n.s.	n.s.	n.s.
5. Schritt: Zeit, Grad, RB (nur IG)	t ₁ -t ₂	n.s. Deskriptiv: Konstante Werte bei den „konzepttreu“ trainierten Sportlern, bei den „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportlern Abnahme der Werte	n.s. Deskriptiv: Zunahme der Werte bei den „konzepttreu“ trainierten Sportlern, bei den „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler nur geringe Zunahme	n.s.
	t ₂ -t ₃	(Tendenziell) signifikante Interaktion „Zeit x Grad“ ($p = .06$; $\eta^2 = .03$): Abnahme der Werte der „konzepttreu“ trainierten Sportler, Zunahme bei den „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportlern	n.s.	n.s.
6. Schritt: Zeit, EW, Gruppe	EW	Signifikante Interaktion „Zeit x EW“ ($\eta^2 = .16$). Deskriptiv: Stärkere Abnahme der Werte der IG-Sportler mit hohem „EW“ gegenüber den KG-Sportlern	Signifikante Interaktion „Zeit x EW“ ($\eta^2 = .08$).	Signifikante Interaktion „Zeit x EW“ ($\eta^2 = .11$).
	„Eingangswert“ (EW) bestimmt signifikant die Veränderungen im Zeitverlauf. Die Werte der Sportler mit niedrigem „Eingangswert“ nehmen zu, mit mittlerem „Eingangswert“ bleiben nahezu konstant und mit hohem „Eingangswert“ nehmen ab.			

⁹⁴ Die Tabellenstruktur orientiert sich an den Analyseschritten 2 bis 6, die zu Beginn des siebten Kapitels dargestellt wurden. Der erste Analyseschritt beinhaltet keinen Zeitvergleich und wird daher nicht aufgeführt.

7.4 Fazit und Diskussion der Ergebnisse der Evaluation der Programmwirksamkeit

Die Evaluation der Programmwirksamkeit befasst sich mit der grundlegenden Frage, ob und inwieweit die Intervention zur Entwicklung der ausgewählten Ressourcen – im Sinne der Kernziele (vgl. Kapitel 4.1.1) – führt. Dazu liegen Befunde aus Sicht der Trainer sowie aus Sicht der Sportler vor. Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse zur *Wirksamkeit aus Trainersicht* und zur *Wirksamkeit aus Sportlersicht* entlang der Haupt- und Teilfragestellungen zusammenfassend dargestellt und diskutiert (vgl. Kapitel 5.3.1).

Hauptfragestellung 1:

Wie schätzen die Trainer der Interventionsgruppe die Entwicklung der psychosozialen Ressourcen im Interventionsverlauf ein?

Aus den vorliegenden Aussagen der Trainer geht hervor, dass durch die Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben während der Intervention die Ressourcen Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept (Kernziel 1: sportliche Selbstwirksamkeit; Kernziel 2: körperlich-sportliches Selbstkonzept) scheinbar positiv beeinflusst werden konnten (Kapitel 7.1.1).

- **Dimensionen der Kernziele:** Durch die Interventionsmaßnahmen konnte Einfluss auf die *Selbsteinschätzung* der Sportler zu ihrer motorischen sowie sportartspezifischen Leistungsfähigkeit genommen werden. Die Sportler lernten ihre Leistungsfähigkeit zunehmend realistischer einzuschätzen.
- **Kernziele:** Die Umsetzung des Konzepts trägt, gemäß den vorliegenden Traineraussagen, zur Entwicklung eines positiv-realistischen und stabilen *Selbstbewusstseins* der Sportler bei. Dies drückt sich insbesondere im Vertrauen in die eigene sportmotorische Leistungsfähigkeit aus.
- **Methoden:** Besonders methodische Maßnahmen, die von den Sportlern eine realistische Bewertung der eigenen Fähigkeiten forderten (u. a. Prognosetraining), riefen Veränderungen im *Selbstbewusstsein* der Sportler hervor.

Die Richtung der Interventionswirkung, ob die Sportler ihr *Selbstbewusstsein* hin zu einem positiv-realistischen Selbstbild verbessern konnten oder relativieren mussten, kann an dieser Stelle nicht pauschal bestimmt werden und scheint individuell unterschiedlich zu sein. Ebenso scheinen externe Einflüsse, wie Saisonverlauf oder Wettkampferfolg, die Wirkungen der Intervention zu überlagern.

Die Ressource Gruppenkohäsion (Kernziel 4: Aufgabenzusammenhalt; Kernziel 5: Aufgabenzugehörigkeit) konnte nach zahlreichen Traineraussagen über die Interventionszeit verbessert werden (Kapitel 7.2.1).

- **Dimensionen der Kernziele:** Die Trainer nehmen eine verbesserte *soziale Integration* von Sportlern in der Übungs- und Wettkampfgruppe sowie eine verbesserte *emotionale und funktionale Unterstützung* während der Interventionszeit wahr. Dies äußert sich vor allem bei der Bearbeitung und Bewältigung gemeinsamer Ziele, indem die Sportler *Verantwortung* für die Mannschaftsleistung übernehmen.
- **Kernziele:** Die Trainerbewertungen zum *Aufgabenzusammenhalt* und zur *kollektiven Selbstwirksamkeit* (Notenskala 1-6) zeigen eine positive Entwicklung über die Interventionszeit, welche sich in zahlreichen Traineraussagen widerspiegelt und sich in einem verbesserten Zusammenhalt in Training und Wettkampf ausdrückt.
- **Methoden:** Diese positiven Wirkungen werden von den Trainern auf das gemeinsame Lösen von gestellten kooperativen Aktionsformen, dem „Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung“ und der anschließenden „Reflexion der psychosozialen Erfahrungen“ zurückgeführt.

Der Einfluss der Intervention auf die Ressource soziale Kompetenz (Kernziel 6: Kooperationsfähigkeit) kann aufgrund fehlender Traineraussagen nicht bestimmt werden, wenngleich viele Aussagen zur Verbesserung einzelner Dimensionen von sozialer Kompetenz, wie Kommunikationsfähigkeit, auf eine Verbesserung hinweisen (Kapitel 7.3.1).

- **Dimensionen des Kernziels:** Die Traineraussagen belegen, dass durch die Interventionsmaßnahmen die Teilziele *Mitverantwortung* sowie *Kommunikationsfähigkeit* der Sportler positiv beeinflusst werden konnten.
- **Kernziel:** Aufgrund der wenigen Traineraussagen kann eine fundierte Folgerung zu Interventionswirkungen auf das Kernziel *Kooperationsfähigkeit* nicht getroffen werden.
- **Methoden:** Das Inszenieren des Aufgabentyps ‚Gegenseitig Coachen‘ sowie das ‚Aufgreifen von Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ fordert von den Sportlern sich inhaltlich auszutauschen und Verantwortung im Trainingsprozess zu übernehmen.

Diskussion: Diese insgesamt positiven Einschätzungen der Trainer stellen einen wichtigen Hinweis auf die Wirksamkeit des Konzepts dar und sind im Sinne einer *Daten-Triangulation* (vgl. Exkurs VI, Kapitel 5.3.3.2) neben der Einschätzungen der Sportler eine wichtige Informationsquelle innerhalb der Evaluation der Programmwirksamkeit (Clausen, 2002).

Dennoch müssen diese qualitativen Ergebnisse aus Trainersicht mit gewisser Zurückhaltung interpretiert werden. Zunächst fällt auf, dass die positiven Aussagen der Trainer zur Wirksamkeit der Intervention sich vornehmlich auf die Teilziele und auf einzelne Dimensionen der Ressourcen (z. B. Kommunikationsfähigkeit) beziehen. Scheinbar sind *Wirkungen* im Sinne eines Interventionsprozesses leichter zu erreichen, als eine grundlegende Verbes-

serung der Ressourcen. Insgesamt liegen nur wenige qualitative Traineraussagen zu den Kernzielen vor und es bleibt offen, inwieweit externe Einflüsse die Entwicklung der Ressourcen bzw. Kernziele beeinflussen. Eine Kausalität kann daher nicht klar bestimmt werden. Dabei kommt auch zum Tragen, dass die Trainer die Kernziele nicht in der Differenzierung der konzeptionellen Vorgaben verinnerlicht haben, diese meist allgemeiner formulieren (z. B. Selbstbewusstsein anstatt Selbstwirksamkeit [K1] und Selbstkonzept [K2]; vgl. Kapitel 6.3.1.1) und in unterschiedlicher Häufigkeit nennen (z. B. wenige Aussagen zur *Kooperationsfähigkeit* [K6]).

Weiterhin besteht die Gefahr des „Overreporting“ (McGraw et al., 2000), da die Trainer als die Implementierenden des Konzepts in den Interviews Selbstberichte abgeben, in denen die Wirksamkeit des Konzepts überschätzt werden kann. Letztlich urteilen die Trainer in ihren Einschätzungen zur Wirksamkeit über den Erfolg ihres eigenen methodischen Handelns, weshalb kritische oder negative Aussagen zum Erreichen der Kernziele von den Trainern kaum zu erwarten sind. Ursache hierfür liegt in der sozialen Erwünschtheit der Befragten. Da jedoch die Trainer bei Nicht-Wirksamkeit der Intervention keine negativen Konsequenzen zu erwarten haben, wie es vielleicht im Kontext Schule der Fall sein könnte, dürfte sich dieser Effekt in Grenzen halten (Resnicow et al., 1998).

Vor diesem Hintergrund können die Traineraussagen als eingeschränkt objektiv und aussagekräftig (valide) eingestuft werden und dürfen lediglich als kleine Hinweise auf die Wirksamkeit der Intervention betrachtet werden. Für die Überprüfung dieser qualitativen Ergebnisse werden daher für eine *Triangulation von verschiedenen Methoden* (vgl. Exkurs VI, Kapitel 5.3.3.2) die quantitativen Daten der Sportlerfragebogen-Studie herangezogen.

Hauptfragestellung 2:

Verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum in Interventions- und Kontrollgruppe in unterschiedlicher Weise?

Die vorliegenden Ergebnisse der Sportlerfragebogen-Studie können die Wirksamkeit der Intervention auf die Entwicklung der psychosozialen Ressourcen nicht belegen (Kapitel 7.1.2, 7.2.2 und 7.3.2). Insgesamt liegen im Interventionsverlauf (t_1 - t_2 - t_3) keine bedeutsamen Veränderungen in den erfassten Parametern vor:

- Zu **Interventionsbeginn (t_1)** sind zur *Kommunikationsfähigkeit* und zur *Perspektivenübernahme im Sport* moderate Werte, zu allen anderen erfassten Parameter (sehr) hohe Ausgangswerte vorhanden, die durchgängig über denen entsprechender Referenzstudien liegen. Geschlechtsunterschiede gibt es konform zum Forschungsstand zugunsten der männlichen Sportler bei den erfassten *Selbstwirksamkeits-* und *Selbstkonzeptwerten*. Unterschiede zwischen den Sportarten liegen zugunsten der Gerätturner nur bei den erfassten Werten zur *sozialen Kompetenz* vor. Beim *Selbstkonzept der mo-*

torischen Fähigkeiten und *der allgemeinen Sportlichkeit* sowie beim *Aufgabenzusammenhalt* und bei der *Aufgabenzugehörigkeit* sind die Ausgangswerte der Interventionsgruppe (tendenziell) höher als die der Kontrollgruppe, während bei allen anderen Parametern Interventions- und Kontrollgruppe gleichauf sind.

- Im **Zeitvergleich (t₁-t₂-t₃)** liegen (nahezu) keine bedeutsamen Veränderungen in den erfassten Parametern vor. Vereinzelt (*sportbezogene Selbstwirksamkeit*, *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* und *Teamfähigkeit im Sport*) zeigt sich sogar ein leichter Rückgang der Werte. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe stellen sich durchgängig nicht ein.

Hauptfragestellung 3:

Verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum in der Interventionsgruppe (a) zwischen den Sportarten sowie (b) zwischen Sportlerinnen und Sportlern in unterschiedlicher Weise?

In der Differenzierung nach Sportart und Geschlecht zeigen sich in der Interventionsgruppe keine systematischen und bedeutsamen Veränderungen in den erfassten Parametern im Interventionszeitraum.

- **Sportarten:** Zwischen den Sportarten gibt es keine unterschiedlichen Veränderungen über die Zeit. Auch die mit geringeren Ausgangswerten zur *sozialen Kompetenz* gestarteten Handballer verbessern sich in ihren Werten nicht.
- **Geschlecht:** Ebenso liegen (nahezu) keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Geschlechtern über die Zeit vor, obwohl die weiblichen Sportler mit geringeren Werten zu *Selbstwirksamkeit* und *Selbstkonzept* in die Intervention gestartet sind. Eine Ausnahme bilden die männlichen Interventionssportler, deren Werte zur *Perspektivenübernahme im Sport* stärker zunehmen als die der weiblichen Interventionssportler.

Diskussion: Weder die Ergebnisse des Interventions- und Kontrollgruppenvergleichs noch die nach Sportart und Geschlecht differenzierten Ergebnisse der Interventionsgruppe zeigen signifikante Unterschiede in der Entwicklung. Daher kann die in den Trainerinterviews herausgestellte Wirksamkeit der Intervention, auf Basis der Ergebnisse der quantitativen Sportlerfragebogen-Daten nicht nachgewiesen werden. Hier muss nach Logik der quantitativen Evaluation der Programmwirksamkeit gefolgert werden, dass die durchgeführte Intervention im Hinblick auf eine Stärkung der angezielten Ressourcen offenbar nicht wirksam ist.

Hauptfragestellung 4:

Verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum in Abhängigkeit von den methodischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen?

Die Hauptfragestellung 4 teilt sich in die drei Teilfragestellungen 4.1 bis 4.3. Dabei wird in Teilfragestellung 4.1 ein Vergleich der Interventionsgruppe mit der Kontrollgruppe vorge-

nommen, während in Teilfragestellung 4.2 und 4.3 nur die Interventionsgruppe in die Analyse mit einbezogen wurde, da für die Kontrollgruppe kein „Grad der Umsetzung“ erhoben wurde (vgl. Kapitel 5.2.3.2).

Teilfragestellung 4.1:

Zeigen sich in der Interventionsgruppe (und Kontrollgruppe) bei einer Verbesserung bzw. Verschlechterung der methodischen Rahmenbedingungen unterschiedliche Veränderungen?

Geprüft wurde, ob die Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen (Trainer als Entwicklungshelfer, Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen) im Interventionsverlauf (verbessert vs. verschlechtert) die Entwicklung der Ressourcen beeinflusst. Dabei zeigen sich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe keine unterschiedlichen Entwicklungen in den erfassten Parametern. Scheinbar ist der Effekt, der durch die Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen hervorgerufen wurde, unabhängig von der Umsetzung der methodischen Maßnahmen in der Interventionsgruppe.

- In Abhängigkeit von der Veränderung des **Trainerverhaltens** zeigt sich nur beim *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* sowie bei den *Aufgabenzusammenhalts-* und *Aufgabenzugehörigkeitswerten* ein schwaches signifikantes Ergebnis über die Zeit mit kleinen Effektstärken. Hierbei steigen in der Interventions- und Kontrollgruppe die Werte bei einer Verbesserung des „Trainerverhaltens“ an, während sie bei einer Verschlechterung fallen.
- In Abhängigkeit von den Veränderungen des **Beziehungszusammenhalts** zeigt sich ein signifikantes Ergebnis über die Zeit bei allen *Selbstwirksamkeits-* und *Selbstkonzeptwerten* sowie bei der *Teamfähigkeit* und *Kommunikationsfähigkeit im Sport* mit kleinen Effektstärken, bei den *Aufgabenzusammenhalts-* und *Aufgabenzugehörigkeitswerten* mit großen Effektstärken. Dabei steigen in der Interventions- und Kontrollgruppe die Werte bei einer Verbesserung des „Beziehungszusammenhalts“, bei einer Verschlechterung gehen sie hingegen zurück.

Diskussion: Die Ergebnisse dieses Analyseschrittes zeigen, dass die Veränderung der Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Entwicklung der psychosozialen Ressourcen hat. Dabei nimmt eine Verbesserung im wahrgenommenen *Trainerverhalten* (nur) auf einzelne Ressourcen (u. a. Gruppenkohäsion) einen positiven Einfluss, während die Verbesserung des wahrgenommenen *Beziehungszusammenhalts* über nahezu alle Ressourcen eine positive Wirkung entfaltet. Die Annahme des zugrundeliegenden Förderkonzepts, dass die Rahmenbedingungen verbessert werden müssen, um die psychosozialen Ressourcen zu stärken (vgl. Kapitel 4.1.3.1), kann damit bestätigt werden. Jedoch ist es nicht gelungen, das *Trainerverhalten* und den *Beziehungszusammenhalt* durch die Implementationsmaßnahmen in der Interventionsgruppe zu verbessern (vgl. Kapitel 6.1), so dass sich die Interventionsgrup-

pe nicht bedeutsam von der Kontrollgruppe abheben kann. Dadurch könnte die Interventionsmaßnahme einen großen Teil ihrer Wirksamkeit verloren haben.

Teilfragestellung 4.2:

Zeigen sich in der Interventionsgruppe in Abhängigkeit von der Umsetzung der methodischen Maßnahmen unterschiedliche Veränderungen?

Ein systematischer Einfluss des „Grades der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen (konzepttreu vs. nicht-konzepttreu) ist in den erfassten Parametern nicht identifizierbar. Einzig die Werte zur *Teamfähigkeit im Sport* fallen in der Interventionsgruppe in der ersten Interventionsphase leicht – aber signifikant – ab. Hier ist deskriptiv zu erkennen, dass die Abnahme vor allem auf die „nicht-konzepttreu“ trainierten Sportler zurückzuführen ist.

Teilfragestellung 4.3:

Zeigen sich in der Interventionsgruppe in Abhängigkeit von der Umsetzung der methodischen Maßnahmen und unter Kontrolle der methodischen Rahmenbedingungen unterschiedliche Veränderungen?

Die Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen (hoch vs. niedrig) wird unter der Annahme mit einbezogen, dass die Umsetzung der methodischen Maßnahmen *nur* bei hoch ausgeprägten methodischen Rahmenbedingungen Wirkungen zeigen. Unter Kontrolle der methodischen Rahmenbedingungen hat der „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen innerhalb beider Interventionsphasen (t_1-t_2 bzw. t_2-t_3) jedoch keinen eindeutigen Einfluss auf die erfassten Parameter. Ein signifikanter Einfluss des „Grades der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen kann nicht festgestellt werden, wenngleich sich deskriptiv unterschiedliche Veränderungen erkennen lassen (*Selbstbild der motorischen Fähigkeiten*, *Teamfähigkeit* und *Kommunikationsfähigkeit im Sport*), welche jedoch unabhängig von der Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen sind.

Diskussion: Die Unterteilung der Interventionsgruppe in unterschiedliche „Dosierungen“ der Interventionsmaßnahme (im Sinne der Implementationsgenauigkeit; vgl. Exkurs IV, Kapitel IV) kann keine differentielle Wirkungen innerhalb der Interventionsgruppe aufdecken. Die Abstufung nach „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen besitzt offenbar nur eine geringe prädiktive Validität bezüglich der Wirksamkeit der Intervention auf die erhobenen Parameter.

Dies könnte darin begründet sein, dass der erfasste „Grad der Umsetzung“ für das vorliegende Förderkonzept, welches den Anspruch erhebt psychische und soziale Ressourcen zu fördern, zu allgemein operationalisiert ist. In diesem globalen Index werden verschiedene methodische Maßnahmen, die jeweils unterschiedliche Zielstellungen verfolgen und Wirkungen hervorrufen, zusammengefasst. Beispielsweise legten einzelne Trainer ihren Schwerpunkt auf die Förderung der sozialen Ressourcen (z. B. soziale Kompetenz) und richteten ihr methodisches Handeln danach aus, indem sie vornehmlich Aktionsformen des Aufgabentyps

‚kooperative Bewegungsaufgaben‘ inszenierten und ‚Gelegenheiten der Mitverantwortung‘ aufgegriffen haben. Trainer, die das Ziel verfolgten, die psychischen Ressourcen (z. B. Selbstwirksamkeit) zu fördern, inszenierten dagegen eher Aktionsformen des Aufgabentyps ‚Selbsteinschätzung‘ und haben ‚Gelegenheiten des Trainierens‘ (u. a. Nahziele setzen) aufgegriffen. Bei gleicher „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der Umsetzung der jeweiligen methodischen Maßnahmen werden beide Trainer als „konzepttreu“ bewertet (vgl. Kapitel 5.2.3.2), obwohl davon auszugehen ist, dass einmal eher die sozialen Ressourcen und einmal eher die psychischen Ressourcen gestärkt werden.

Weiterhin führt der zu Interventionsbeginn bereits hohe und im Interventionsverlauf mäßig steigende „Grad der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen zu einer insgesamt geringen Differenzierung der Stichprobe (vgl. Kapitel 6.2.4), so dass polarisierende Vergleiche (Sportler konzepttreuer vs. Sportler nicht-konzepttreuer Trainer) nur bedingt möglich sind. Der Einfluss der Umsetzung der methodischen Maßnahmen auf die Entwicklung der psychosozialen Ressourcen kann daher nur unzureichend aufgeklärt werden.

Der Einbezug der Ausprägung der methodischen Rahmenbedingungen (hoch vs. niedrig) sollte zeigen, ob die Umsetzung der methodischen Maßnahmen *nur* unter der Bedingung von hoch ausgeprägten methodischen Rahmenbedingungen Wirkungen zeigen. Die zugrunde liegende Annahme ist, dass methodische Maßnahmen, wie beispielsweise das Inszenieren von Aktionsformen des Aufgabentyps ‚Wettkampfsituationen‘ (Ebene Sportart XL), psychosoziale Anforderungen an die Sportler stellen, die nur dann eine positive Wirkung im Sinne der Ressourcenstärkung entfalten, wenn sich der „Trainer als sportlicher Entwicklungshelfer“ verhält und innerhalb der Trainingsgruppe ein „angstfreies Lernklima“ herrscht (vgl. Kapitel 4.1.3.1). Dieser Zusammenhang konnte jedoch nicht nachgewiesen werden.

Fraglich bleibt, ob die am Median getrennten Gruppen sich bezüglich der methodischen Rahmenbedingungen bedeutsam unterscheiden, da wie in der Evaluation der Programmdurchführung erkannt wurde (vgl. Kapitel 6.1), die methodischen Rahmenbedingungen durchweg auf hohem Niveau vorhanden sind. Demnach muss davon ausgegangen werden, dass auch in der Gruppe mit niedrig ausgeprägten Rahmenbedingungen die Voraussetzungen gegeben sein dürften und daher die Unterschiede in der Entwicklung zwischen den „Extremgruppen“ nur gering ausfallen.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass der erfasste „Grad der Umsetzung“ innerhalb der Evaluation der Programmwirksamkeit nur eine geringe Aussagekraft besitzt, da aufgrund seiner globalen Ausrichtung die unterschiedlichen Wirkungen der Einzelmaßnahmen darin verschwimmen.

Hauptfragestellung 5:

Verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum in der Interventions- und Kontrollgruppe in Abhängigkeit vom Eingangsniveau?

Die nach dem Eingangswert (niedrig vs. mittel vs. hoch) differenzierten Teilgruppen zeigen in allen erfassten Parametern durchgängig signifikante Veränderungen bei mittleren Effektstärken über die Zeit (t_1 - t_2 - t_3). Die Werte der Sportler mit niedrigem Eingangswert nehmen zu, mit mittlerem Eingangswert bleiben nahezu konstant und mit hohem Eingangswert nehmen ab. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe sind jedoch (fast) nicht zu erkennen.

- Einzig beim *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* stellen sich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe signifikante Unterschiede über die Zeit ein. Die Interventionssportler mit hohem Eingangswert nehmen in ihren Werten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt deutlicher ab als die Kontrollgruppensportler mit hohem Eingangswert.
- Bei der *Teamfähigkeit im Sport* ist deskriptiv zu erkennen, dass die Werte der Interventionssportler mit hohem Eingangswert stärker abnehmen, als bei den Kontrollgruppensportlern mit hohem Eingangswert.

Diskussion: Ziel des Förderkonzepts ist es, die psychischen Ressourcen *Selbstwirksamkeit* und *Selbstkonzept*, ebenso wie die sozialen Ressourcen *Gruppenkohäsion* und *soziale Kompetenz*, positiv-realistisch zu entwickeln. Durch die Interventionsmaßnahmen werden die Sportler dazu angeregt, sich mit ihren eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in psychischen und sozialen Anforderungssituationen auseinanderzusetzen und kritisch zu reflektieren. Entsprechend ist es zu erwarten, dass die Werte in den erfassten Parametern über die Interventionszeit zunehmen, falls die Sportler mit (zu) niedrigem Eingangswert in die Intervention starten, während bei (zu) hohem Eingangswert ein Rückgang der Werte in Richtung einer realistischen Relativierung erfolgt. Die Intervention kann daher neben dem Anstieg auch eine Relativierung oder Abnahme der psychischen und sozialen Selbsteinschätzungen zur Folge haben und entsprechend in Abhängigkeit vom Eingangsniveau unterschiedliche (differentielle) Wirkungen besitzen. Dabei steht gerade die Teilgruppe der Sportler mit niedrigen Eingangswerten im Fokus der Analysen, da sie unter Umständen über unrealistisch niedrige Einschätzungen verfügen und daher von den Interventionsmaßnahmen im besonderen Maße – im Sinne der Verbesserung der Selbsteinschätzungen – profitieren dürften.

In Interventions- und Kontrollgruppe zeigt sich erwartungsgemäß, dass die Teilgruppe mit niedrigen Eingangswerten in ihren Werten zunimmt, die Teilgruppe mit mittleren Eingangswerten in ihren Werten konstant bleibt und die Teilgruppe mit hohen Eingangswerten in ihren Werten abnimmt. Ein Interventionseffekt liegt daher nicht vor. Weiterhin ist dieser Auswertungsschritt vorsichtig zu interpretieren, da hierbei eine Regression zur Mitte (Rost, 2007,

S. 100–106) aufgrund des Fehlens eines objektiven Gütemaßstabs (z. B. motorische Tests für das physische Selbstkonzept) nicht auszuschließen ist.

Diskussion vor dem Hintergrund der Triangulation

Die beiden Methoden der *Evaluation der Programmwirksamkeit* – die qualitative Trainerinterview-Studie und die quantitative Sportlerfragebogen-Studie – kommen hinsichtlich der zentralen Fragestellung „Können die Kernziele erreicht werden – verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum?“ zu unterschiedlichen Ergebnissen. Während aus der Perspektive der qualitativen Trainerinterview-Studie das vorliegende Konzept bzw. die eingesetzten methodischen Maßnahmen zu einer Verbesserung der ausgewählten psychosozialen Ressourcen im Sinne der Kernziele geführt haben, zeigt die quantitative Sportlerfragebogen-Studie keine bedeutsamen Effekte. Diese unterschiedlichen Ergebnisse werden folgend vor dem Hintergrund des Forschungsansatzes der *Triangulation* (vgl. Exkurs VI, Kapitel 5.3.3.2) diskutiert.

In der Evaluation der Programmwirksamkeit wurde neben der *Triangulation von verschiedenen Methoden* (qualitative und quantitativer Befragung) eine *Daten-Triangulation* (Perspektivenvergleich: Trainerbefragung und Sportlerbefragung) angewendet (vgl. Exkurs VI, Kapitel 5.3.3.2). Die Daten wurden dabei separat und eigenständig erhoben sowie getrennt ausgewertet (vgl. Kapitel 5.3.3).

Die vorliegenden divergenten Ergebnisse könnten darin begründet sein, dass ...

1. ... *die Ergebnisse stark von der Perspektive der Befragten (Trainer bzw. Sportler) abhängig sind.*

Aus der Pädagogischen Psychologie ist bekannt, dass die erhobenen Effekte von Interventionsprogrammen stark von der analysierten Informationsquelle abhängen (z. B. Lehrer, Schüler, Eltern). So können sich beispielsweise die Ergebnisse aus Berichten der Lernenden deutlich von den Berichten der Lehrenden unterscheiden (Catalano et al., 2003; Clausen, 2002). Gerade bei den Trainern ist anzunehmen, dass sie dazu neigen, die Wirkungen der Interventionsmaßnahme in ein positives Licht zu rücken, da sie damit ihr eigenes pädagogisches Handeln bewerten.

2. ... *sich die qualitative und quantitative Datenerhebung und -auswertung auf unterschiedliche Ebenen des Gegenstandes beziehen.*

Während die qualitative Methode die Individuums-Ebene des Einzelsportlers und damit die Interaktions- und Kommunikationsformen in Zusammenhang mit den Interventionsmaßnahmen in den Blick nehmen (Interviewleitfrage: z. B. Sind dir bezogen auf einzelne Sportler Unterschiede in ihrer Entwicklung aufgefallen?), analysiert die quantitative Methode die Ressourcenentwicklung der Sportler in der Gesamtgruppe (durch

das Aggregieren der Einzelwerte) auf der Gruppen-Ebene⁹⁵. Dadurch kann es sein, dass die qualitative Methode, gerade weil sie auf die Exploration von bedeutsamen Einzelfällen angelegt ist, deren Bedeutung im Kontext der Entwicklung der Ressourcen überschätzt.

3. ... die qualitative Trainerinterview-Studie den Interventionsprozess abbildet, während die quantitative Sportlerfragebogen-Studie eher die Ausprägung und Struktur der Ressourcen zu bestimmten Zeitpunkten erhebt.

In der retrospektiven Sicht der Trainerinterviews wird die Ressourcenentwicklung auf der Ebene der Einzelsportler mit konkreten Interventionsmaßnahmen in Zusammenhang gebracht und ist damit in der Lage den Interventionsprozess – zumindest in Ansätzen – abzubilden. In den Sportlerfragebögen wird dagegen die momentane Ausprägung der Ressourcen zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt erhoben. Zwar wird diese Ausprägung im Zeitverlauf über drei Messzeitpunkte verfolgt, dennoch werden nur einzelne Momentaufnahmen punktuell erfasst. Die in den sozialen Interaktionen erzeugten subjektiven Bedeutungen können daher bezüglich der Ressourcenstärkung nur bedingt abgebildet werden (Miethling, 2008, S. 221). Denkbar wäre, dass die situationsunspezifischen, allgemeineren Ressourcen die durch die Interventionsmaßnahmen hervorgerufenen Prozesse in der Sportlerfragebogenerhebung kaum oder nur oberflächlich abbilden.

4. ... die in der quantitativen Sportlerfragebogen-Studie erfassten situationsunspezifischen Ressourcen stärker vom allgemeineren Kontext (z. B. Probleme in Schule und Familie, Wettkampferfolg) beeinflusst werden, als von den situationsspezifischen Interventionsmaßnahmen.

Zusammenfassend kann das Beispiel angeführt werden, dass im Fokus der Beobachtung und Wahrnehmung der Trainer gerade die weniger selbstbewussten Sportler stehen, welche von den Interventionsmaßnahmen im besonderen Maße profitieren und durchaus eine positive Entwicklung im Sinne der Ressourcenstärkung durchlaufen. Im Mittelwert der Fragebogenerhebung wird dieser Effekt jedoch in der Gesamtgruppe nicht ins Gewicht fallen und sich aufheben. Die qualitativen Trainerinterviews erfassen demnach bedeutsame Prozesse und Wirkungen – gegebenenfalls von Einzelfällen –, die mit globalen Inventaren nicht erfasst und in der Gesamtgruppe nicht abgebildet werden können.

Entsprechend müssen diese divergent erscheinenden Ergebnisse dahingehend hinterfragt werden, „inwieweit sich die Divergenzen möglicherweise schon aufgrund des jeweils

⁹⁵ Dieses Vorgehen entspricht der Meinung von Kelle (2007), nach dem die qualitative Forschung vor allem für die Analyse von mikrosoziologischen Fragestellungen auf der Individuums-Ebene geeignet ist, während bei der Untersuchung makrosoziologischer Fragestellungen auf der Gruppen-Ebene die quantitative Forschung vorzuziehen ist.

unterschiedlichen Wirklichkeits- und Gegenstandsverständnisses der beiden Zugänge ergeben“ (Miethling, 2008, S. 231; vgl. auch Flick, 2011) und daher zu unterschiedlichen Ergebnissen führen müssen. Beide methodischen Zugänge lassen jedoch jeweils relevante Aspekte des komplexen Gegenstandes erkennen, deren (scheinbare) Ergebnisdivergenzen auf den jeweiligen Untersuchungsansatz zurückzuführen sind. Entsprechend sind die qualitativen und quantitativen Ergebnisse nicht kontrastierend gegenüberzustellen (wie häufig in der Mixed-Method-Forschung; vgl. Exkurs VI, Kapitel 5.3.3.2), sondern komplementär zu interpretieren (Miethling, 2008). Damit wird beiden Methoden das gleiche Gewicht zugemessen, um „zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes und damit [...] zu mehr Erkenntnis und weniger zu Validität und Objektivität in der Interpretation“ (Flick, 2011, S. 20) zu kommen.

Insgesamt zeigen die vorliegenden Ergebnisse der Evaluation der Programmwirksamkeit, dass die Ressourcen in der Gesamtgruppe über die Zeit konstant auf hohem Niveau verharren und sich keine Entwicklungen abzeichnen. Die Interventionsmaßnahmen besitzen scheinbar auf dieser Gruppen-Ebene keine Wirksamkeit. Jedoch können die Interventionsmaßnahmen bei den (einzelnen) Sportlern situationsspezifische Prozesse hervorrufen, die sich positiv auf die Entwicklung der Ressourcen auswirken. Daher kann auch davon ausgegangen werden, dass die Interventionsmaßnahmen auf dieser Individuums-Ebene durchaus zu Wirkungen geführt haben, sich jedoch auf Gruppen-Ebene der Ressourcen (noch) nicht abbilden lassen.

Wie sind diese Erkenntnisse in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand einzuordnen?

Brettschneider und Kleine (2002) ziehen aus ihrer Studie „Jugendarbeit in Sportvereinen“ eine ernüchternde Bilanz: „Der Sportverein erweist sich zwar als Bewahrer der sportlichen und motorische Begabung und der psychosozialen Eigenschaften junger Menschen; die Rolle des systematischen Förderers der jungen Sportler vermag er offensichtlich nicht effektiv auszuüben“ (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 483). Sie folgern daraus, dass Wirkungen in hohem Maße von Quantität und Qualität der Trainingsgestaltung abhängig sein dürften (vgl. auch Sportjugend Nordrhein-Westfalen, 2007).

Die vorliegende Interventionsstudie PRimus nimmt gerade diese pädagogische Qualität der Trainingsgestaltung in den Blick, kann aber ebenfalls keinen klaren Nachweis erbringen, dass pädagogisch inszenierte, sportliche Aktivität im Vereinssport zur Stärkung der psychosozialen Ressourcen führt.

Ausgehend von den Ergebnissen der *quantitativen Fragebogenstudie* reiht sich die PRimus-Studie neben andere **Längsschnittstudien** im Sport (u. a. Brettschneider & Kleine, 2002; Gerlach, 2008b; Heim, 2002) ein, die mit vergleichbaren Inventaren ebenfalls nur

schwache oder gar keine Effekte der sportlichen Aktivität auf die psychosozialen Ressourcen nachweisen können. In den Studien von Brettschneider und Gerlach (2004) sowie Seyda (2010) wird in der Kinder- und Jugendphase ein Abwärtstrend bei sportnahen Ressourcen (z. B. physisches Selbstkonzept) festgestellt, welcher nur im geringen Maße von einer sportlichen Aktivität in Schule oder Verein aufgehoben werden kann. Einzig die Studie von Burrmann (2004, 2008a) kann bislang einen positiven Zusammenhang von sportlicher Aktivität im Verein auf die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher nachweisen. Aufgrund des Designs und des längeren Untersuchungszeitraum (> 3 Jahre) dieser Studie, sind diese Ergebnisse nur bedingt mit den PRIMUS-Ergebnissen vergleichbar.

Zum organisierten Kinder- und Jugendsport liegen aktuell keine systematischen Interventionsstudien über einen längeren Zeitraum vor (vgl. Kapitel 2 und 3). Daher können nur Vergleiche mit ähnlich gelagerten Settings hergestellt werden.

Interventionsstudien zur systematischen Stärkung psychosozialer Ressourcen liegen nur sehr begrenzt vor. Die Interventionsstudie von Biemann (2006), in der selbstwirksamkeitsfördernde Maßnahmen in der Grundschule systematisch umgesetzt wurden, konnte keine positiven Effekte auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung feststellen. Ebenso zeigt die Interventionsstudie von Sygusch (2008a) zur Steigerung des Selbstkonzepts im außerschulischen Sport (einwöchige Fußballcamps) nur geringe bis keine Veränderungen in den erfassten Selbstkonzeptfacetten. Auch Interventionsstudien zur Stärkung der Gruppenkohäsion können mit bereits bestehenden Gruppen keine Interventionseffekte erzielen (Carron et al., 1997; Lau, 2005). Die genannten Studien sind in der Anlage und der pädagogischen Inszenierung der sportlichen Aktivität durchaus vergleichbar mit der PRIMUS-Studie und können ebenfalls keine Effekte auf die erfassten Ressourcen erzielen. Dies wird darauf zurückgeführt, dass bei bereits sportlich aktiven Jugendlichen bzw. bereits bestehenden Sportgruppen die Interventionsmaßnahmen eine lediglich stabilisierende Funktion haben und eine substantielle Steigerung der psychosozialen Ressourcen nicht (mehr) erreicht werden kann (vgl. Kapitel 8.2).

Effekte zeigen dagegen Interventionsstudien, deren Zielgruppen in den erfassten Ressourcen nur ein niedriges Niveau besitzen. So können beispielsweise Interventionsstudien aus der sportpsychologisch orientierten Gesundheitsforschung (u. a. Alfermann et al., 1993; Alfermann & Stoll, 2000), die lediglich die Aufnahme von sportlicher Aktivität als Interventioninhalt enthalten, bei sportlich Inaktiven und bei Personen mit eingangs niedrigem Selbstkonzept positive Wirkung auf das Selbstkonzept nachweisen (vgl. Fox, 2002; Gruber, 1986). Auch Interventionsmaßnahmen zur Stärkung der Gruppenkohäsion scheinen dann positive Effekte erzielen zu können, wenn die Gruppen zu Interventionsbeginn neu gebildet werden und dementsprechend der Eingangswert der Gruppenkohäsion niedrig ausgeprägt ist (Bruner & Spink, 2010). Die Ergebnisse dieser Interventionsstudien sind jedoch nur be-

dingt mit den PRIMUS-Ergebnissen vergleichbar, da der PRIMUS-Studie eine Stichprobe von hochaktiven Jugendlichen zu Grunde liegt, welche schon über einen längeren Zeitraum in den bestehenden Trainingsgruppen trainieren (vgl. Kapitel 8.2).

Quasi-experimentelle Interventionsstudien, die über einen begrenzten Zeitraum angelegt sind und klar begrenzte Interventionsmaßnahmen zur Förderung ausgewählter Ressourcen einsetzen, können ebenfalls von Auswirkungen berichten. Die ersten Ergebnisse der *Berner Interventionsstudie Schulsport* (BISS; Conzelmann et al., i. V.; Schmidt et al., 2010; Valkanover et al., 2009a, 2009b), welche die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Leistungsentwicklung und der Erfahrungen in Gruppenprozessen durch Inszenierungsformen und Feedbackgesprächen betont, weisen auf positive Veränderungen des Selbstkonzepts hin. Weiterhin zeigen Studien zum kooperativen Lernen positive Veränderungen in der sozialen Kompetenz über den Interventionszeitraum (Polvi & Telama, 2000; Bähr et al., 2007). Diese Studien sind – im Vergleich zur PRIMUS-Studie – nur auf die Förderung einer Ressource (Selbstkonzept bzw. soziale Kompetenz) ausgerichtet und bedienen sich eng umrissener Interventionsmaßnahmen. Die in der PRIMUS-Studie eingesetzten methodischen Maßnahmen, welche von den Trainern selbstbestimmt ausgewählt und umgesetzt wurden, waren dagegen deutlich breiter (vgl. Kapitel 8.2).

Ausgehend von der *qualitativen Interviewstudie* kommt die PRIMUS-Studie zu ähnlichen Ergebnissen wie die qualitative Studie von Golenia und Neuber (2010; vgl. auch Breuer, Wienkamp & Neuber, 2009). Sie berichten, auf Basis von Gruppen- und Einzelinterviews mit jugendlichen Vereinssportlern, dass die Jugendlichen durch die Bewältigung von sozialen Herausforderungen im Übungs- und Wettkampfalltag personale (u. a. Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen) und soziale Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit, Zusammenhalt, Kommunikationsfähigkeit) erwerben und ausbauen. Entsprechend scheinen sich die Unterschiede zwischen den qualitativen und quantitativen Ergebnissen der Evaluation der Programmwirksamkeit auch im aktuellen Forschungsstand abzuzeichnen. Interventionsstudien, die qualitative und quantitative Ergebnisse im Sinne einer Triangulation systematisch verknüpfen, liegen aktuell nicht vor und stellen ein Forschungsdesiderat für die sportpädagogische Forschung dar (vgl. Kapitel 8.3).

Im folgenden Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Evaluation der Programmdurchführung und Programmwirksamkeit knapp zusammengefasst, sowie die Diskussion über die Wirksamkeit der Intervention nochmals aufgegriffen, um methodisch-didaktische sowie methodologische Probleme und Perspektiven innerhalb psychosozialer Interventionsmaßnahmen in einem Ausblick darzustellen.

8 Zusammenfassung und Diskussion

„Um das pädagogische und soziale Potenzial, das im Sport steckt, [...] zu erschließen und zu nutzen, sind gezielte Interventionsprogramme nötig, die systematisch ausgewertet werden müssen“ (Schmidt et al., 2003b, S. 409). Diese Forderung des Ersten Deutschen Kinder- und Jugendsportberichts (Schmidt et al., 2003a) hat maßgeblich den Anstoß dafür gegeben, den organisierten Kinder- und Jugendsport wissenschaftlich zu fundieren, indem Ziele, Inhalte und Methoden sportlicher Jugendarbeit normativ begründet und diese einer systematischen Evaluation unterzogen werden (Kapitel 1).

Im Fokus dieser Arbeit sind dabei die psychischen Ressourcen Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (Kapitel 2) sowie die sozialen Ressourcen Gruppenkohäsion und soziale Kompetenz (Kapitel 3), die eine zentrale Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung von Kinder und Jugendlichen darstellen. Mit dem Förderkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007) und den sportartspezifischen Transferkonzepten im Gerätturnen und im Handball (Deutsche Turnerjugend, 2005; Deutsche Handballjugend, 2006) liegen normativ begründete Konzepte zur Stärkung dieser Ressourcen vor (Kapitel 4). Mit der PRimus-Studie wird weiterhin der Forderung nachgegangen, daraus ein systematisches Interventionsprogramm abzuleiten und einer systematischen Evaluation zu unterziehen (Kapitel 5). Ziel der PRimus-Studie war es, die *Umsetzbarkeit* und die *Wirksamkeit* dieser Förderkonzepte in einer siebenmonatigen Intervention im Vereinssport zu überprüfen. Hierfür wurden eine *Evaluation der Programmdurchführung* (Kapitel 6) und eine *Evaluation der Programmwirksamkeit* durchgeführt (Kapitel 7).

8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Folgend werden ausgehend von den beiden Hauptfragestellungen der PRimus-Studie die zentralen Ergebnisse nochmals zusammengefasst.

Fragestellung der Evaluation der Programmdurchführung:

Ist das Konzept im Trainings- und Wettkampfalltag umsetzbar?

Das Konzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007) kann auf Basis der vorliegenden Ergebnisse der *Evaluation der Programmdurchführung* (vgl. Kapitel 6) als umsetzbar bewertet werden.

- Die **methodischen Rahmenbedingungen** (Trainer als Entwicklungshelfer, Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen) waren im gesamten Interventionsverlauf auf gutem bis zufriedenstellendem Niveau gegeben. Im Interventionsverlauf konnte jedoch keine positive Veränderung in den erfassten Bereichen der methodischen Rahmenbedingungen erzielt werden.

- Die **Umsetzung der methodischen Maßnahmen** (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren) weisen einen hohen und im Interventionsverlauf zunehmenden „Grad der Umsetzung“ auf.
- Die **Verinnerlichung der Kernziele und der methodischen Maßnahmen** (Aufgreifen, Inszenieren und Thematisieren) ist in weiten Teilen gegeben. Die Trainer können die Begriffe und Inhalte des Konzepts nennen (Wissen) und größtenteils in die Praxis im Sinne des Konzepts umsetzen (Können). Im geringen Maße gilt dies für das *Aufgreifen von Gelegenheiten des Trainierens* sowie beim *Reflektieren psychosozialer Erfahrungen* gemacht werden.
- Bei der **Umsetzbarkeit des Konzepts** kristallisiert sich hinsichtlich der Akzeptanz und der Anwendung der methodischen Rahmenbedingungen und Maßnahmen eine Hierarchie heraus: Platz 1: *Inszenieren* von Aktionsformen (Sportart S bis XL); Platz 2: *Aufgreifen* von Lernsituationen (u. a. aktuelle Erfahrungen) und *Rückmelden* motorischer Leistungen; Platz 3: *Reflektieren psychosozialer Erfahrungen* und *Grundhaltung der Trainer als Entwicklungshelfer*.

Das vorliegende Konzept ist aus Sicht der Trainer in weiten Teilen umsetzbar. Die *Implementationsmaßnahmen* (Handreichung, Workshops, Newsletter) werden als hilfreiche und teilweise als notwendige Voraussetzungen der Umsetzbarkeit eingeschätzt.

Diese positiven Ergebnisse der Evaluation der Programmdurchführung dürfen jedoch aufgrund der selektiven Trainerstichprobe nur bedingt auf die „Trainernormalpopulation“ verallgemeinert werden. Die Trainer der Interventionsgruppe haben sich freiwillig zur Studie gemeldet, haben sich damit zur Teilnahme an zwei Workshops verpflichtet und zeigen besonderes Interesse an der Persönlichkeits- und Teamentwicklung in ihren Trainingsgruppen. Ob und inwieweit das Konzept im Trainings- und Wettkampfalltag „normaler“ Trainer umsetzbar ist, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Mit diesen im Rahmen der *Evaluation der Programmdurchführung* ermittelten Befunden scheint das Konzept von den Trainern gut in die Trainings- und Wettkampfpraxis implementiert worden zu sein. Damit sind die Voraussetzungen für die Wirksamkeit der Intervention gegeben.

Fragestellung der Evaluation der Programmwirksamkeit:

Können die Kernziele erreicht werden – verändern sich die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum?

Das Konzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007) kann auf Basis der vorliegenden Ergebnisse der *Evaluation der Programmwirksamkeit* (vgl. Kapitel 7) die psychosozialen Ressourcen im Interventionszeitraum nicht bedeutsam verändern, wenngleich

durch die Interventionsmaßnahmen Prozesse hervorgerufen wurden, welche im Sinne der Ressourcenstärkung als positiv zu bewerten sind.

- **Trainerinterview-Studie:** Aus den qualitativen und quantitativen Aussagen der Trainer lässt sich schließen, dass durch die Interventionsmaßnahmen ressourcenstärkende Prozesse angeregt werden. Die Sportler lernen durch die Interventionsmaßnahmen ihre Leistungsfähigkeit realistisch einzuschätzen, die soziale Integration und Unterstützung werden innerhalb der Trainingsgruppe gefördert sowie die Kommunikationsfähigkeit und die Mitverantwortung der Sportler werden verbessert. Dies führt bei mehreren Sportlern zu einer Stärkung der angesteuerten Kernziele im Interventionsverlauf, welche sich in einem positiv-realistischen Selbstbewusstsein der Sportler und einem verbesserten Zusammenhalt ausdrücken.
- **Sportlerfragebogen-Studie:** Im Interventionsverlauf (t_1 - t_2 - t_3) liegen keine bedeutsamen Veränderungen in den erfassten Parametern vor. Die Ressourcen bleiben über den gesamten Interventionszeitraum auf hohem Niveau nahezu konstant. Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe stellen sich durchgängig keine ein, wonach die angesteuerten Kernziele durch die Interventionsmaßnahmen nicht beeinflusst werden konnten. Es zeigt sich zwar, dass die Veränderung der methodischen Rahmenbedingungen (verbessert vs. verschlechter) und der Eingangswert (niedrig vs. mittel vs. hoch) einen Einfluss auf die Entwicklung der erfassten Parameter haben, dieser Effekt tritt aber unabhängig von der Umsetzung der methodischen Maßnahmen auf. Ebenso stellen sich in der Interventionsgruppe zwischen den Sportarten und den Geschlechtern keine systematischen und bedeutsamen Veränderungen ein. Ein systematischer Einfluss des „Grades der Umsetzung“ der methodischen Maßnahmen (konzepttreu vs. nicht-konzepttreu) ist auch unter der Kontrolle der methodischen Rahmenbedingungen (hoch vs. niedrig) nicht zu identifizieren.

Diese Befunde der *Evaluation der Programmdurchführung* und der *Evaluation der Programmwirksamkeit* vermitteln einen differenzierten Überblick über die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit einer ressourcenstärkenden Intervention im Jugendsport in den Sportarten Gerätturnen und Handball.

8.2 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit ist als erster Schritt zu verstehen, normative pädagogische Konzepte im Kinder- und Jugendsport systematisch zu evaluieren. Dabei offenbaren sich auch Grenzen dieser Studie – insbesondere im Hinblick auf die *Evaluation der Programmwirksamkeit*. In diesem Sinne definieren sich weitere Aufgaben: zum einen konkret im Rahmen der PRIMUS-Studie, für eine weiterführende, differenzierte Auswertung der vorliegenden Daten, zum anderen übergreifend für die sportpädagogische Evaluationsforschung. Diese Aufgaben werden folgend vor dem Hintergrund der Theorien der Ressourcen, der methodisch-didaktischen Konzeption und der Untersuchungsmethodik diskutiert, um daraus Konsequenzen für weiterführende Analyseschritte und Studien abzuleiten.

8.2.1 Diskussion der Theorie

Zu Beginn dieser Arbeit wurden die psychischen Ressourcen Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (vgl. Kapitel 2) sowie die sozialen Ressourcen Gruppenkohäsion und soziale Kompetenz (vgl. Kapitel 3) dargestellt. Ausgehend von den Prozessen und Quellen der einzelnen Ressourcen wurden pädagogische Maßnahmen zu deren Förderung abgeleitet.

Das Rahmenkonzept „Psychosoziale Ressourcen im Sport“ (Sygusch, 2007) zeigt eine Möglichkeit auf, wie diese verschiedenen pädagogischen Maßnahmen auf methodisch-didaktischer Ebene in einem Förderkonzept kombiniert werden können (vgl. Kapitel 4.1.3). Die Eingrenzung der Ressourcen, wie auch die Auswahl der methodisch-didaktischen Gestaltung wird von den Trainern als sinnvoll anerkannt und kann im Trainings- und Wettkampftag als umsetzbar bewertet werden (vgl. Kapitel 6.5). Die Förderung der psychosozialen Ressourcen kann daher auf dieser methodisch-didaktischen Ebene als gelungen angesehen werden.

Die Ressourcen stehen auf theoretischer Ebene weitestgehend unverbunden nebeneinander und Wechselbeziehungen können nicht klar bestimmt werden.

Auf der theoretischen Ebene ist jedoch festzustellen, dass diese Ressourcen bislang in der (Sport-)Wissenschaft nahezu unverbunden nebeneinander stehen und sich teilweise innerhalb einer Ressource unterschiedliche Theorien etablieren (vgl. soziale Kompetenz; Kapitel 3.2.2). Jede dieser Theorien beschreibt ihrerseits im unterschiedlichen Umfang die Entwicklung und Förderung der jeweiligen Ressource, wobei auf angrenzende Ressourcen kaum Bezug genommen wird.

Erste Ansätze in der Verbindung der **psychischen Ressourcen** leistet das prozessorientierte *Exercise and Self-Esteem Model* (EXSEM) von Sonstroem und Morgan (1989; Sonstroem et al., 1994), welches das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit in einer Mo-

dellvorstellung zusammenbringt und den Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität, physischer Selbstwirksamkeitserwartung, physischem und generellem Selbstkonzept beschreibt (vgl. Kapitel 2.3).

Auch die theoretischen Annahmen zu den **sozialen Ressourcen** Gruppenkohäsion und soziale Kompetenz weisen große Überschneidungsbereiche auf. Die Dimensionen der sozialen Kompetenz – die Fähigkeit zu kooperieren, zu interagieren und zu kommunizieren – gelten als zentrale Determinanten der Gruppenkohäsion (Carron et al., 2005; Hansen, 2010). Die Förderung dieser sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen scheint die erfolgversprechendste Strategie zur Stärkung der Gruppenkohäsion zu sein (Bruner & Spink, 2010). Ein prozessorientiertes Erklärungsmodell – ähnlich dem *EXSEM* (s. o.) – existiert jedoch für die sozialen Ressourcen noch nicht.

Eine Verbindung der **psychischen und sozialen Ressourcen** lässt sich auf theoretischer Ebene gänzlich nicht finden, wenngleich die Wechselbeziehung zwischen psychischen und sozialen Ressourcen in der methodisch-didaktischen Diskussion immer wieder hervorgehoben wird (u. a. Sygusch, 2007; Oesterhelt, 2011). Auch in den vorliegenden Ergebnissen zeichnet sich ab, dass eine positive Veränderung der sozialen Ressource Beziehungszusammenhalt einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der psychischen Ressourcen besitzt (vgl. Kapitel 7.4).

Es fehlt bislang ein Erklärungsmodell der Ressourcenentwicklung, welche die psychosozialen Ressourcen in einen übergreifenden Zusammenhang stellt und deren Wechselbeziehung mit einbezieht. So lange kein umfassendes Erklärungsmodell der Entwicklung von psychosozialen Ressourcen existiert, muss die Auswahl der Ressourcen eine *eklektische* Auswahl bleiben.

Konsequenz I: Für die theoretische Fundierung von psychosozialen Interventionen sollte ein (heuristisches) Modell der Ressourcenentwicklung erarbeitet werden, welches die Auswahl zentraler Ressourcen begründet und Fördermöglichkeiten aufzeigt. Auf methodisch-didaktischer Ebene könnten dadurch Interventionsmaßnahmen spezifischer entwickelt werden sowie auf empirischer Ebene die Wirkungen psychosozialer Interventionsmaßnahmen auf die Ressourcen erklärt werden.

8.2.2 Diskussion der methodisch-didaktischen Konzeption

Die methodisch-didaktische Konzeption hat sich zunächst innerhalb der Evaluation der Programmdurchführung als umsetzbar herausgestellt. Jedoch weist die Evaluation der Programmwirksamkeit auf weitere Optimierungsmöglichkeiten hin, um die Effekte psychosozialer Interventionen empirisch nachweisen zu können.

Die Interventionsmaßnahmen lösen bei den Sportlern Prozesse aus, welche deren psychosoziale Ressourcen hinterfragen lässt.

Durch die Interventionsmaßnahmen hinterfragen die Sportler ihre Selbsteinschätzung der sportlichen Leistungsfähigkeit, stellen die Gruppenkohäsion auf die Probe und sind auf ihre soziale Kompetenz angewiesen. Die Intervention löst demnach Wirkungen aus, die (zunächst) zu kritischeren Selbstauskünften in den erfassten Ressourcen beitragen können. Diese quantitative Verschlechterung stellt jedoch eine konzeptionell erwünschte qualitative Aufwertung der Ressourcen dar. In diesem Sinne bewerten sich die Sportler im Interventionsverlauf gegebenenfalls reflektierter, nicht aber zwingend positiver.

Für diese Deutung einer *realistischen Relativierung* spricht der leichte Rückgang der Werte bei der zu Interventionsbeginn hoch ausgeprägten *sportbezogenen Selbstwirksamkeit*, beim *Selbstkonzept der motorischen Fähigkeiten* und bei der *Teamfähigkeit im Sport* (vgl. Kapitel 7.1.3 und 7.3.3). Ebenso äußern die Trainer in ihren Aussagen, dass einzelne Sportler ihre *Selbsteinschätzungen* im Zuge der Umsetzung der methodischen Maßnahmen (z. B. Prognosestraining) relativieren mussten (vgl. Kapitel 7.1.1). Vergleichbare Effekte zeigen sich auch in vorliegenden Pilotstudien (Sygusch, 2008b; vgl. Kapitel 2.1.3.3).

Die Sportler verfügen bereits zu Interventionsbeginn über insgesamt hoch ausgeprägte Ressourcen, weshalb die Interventionsmaßnahmen diese Ressourcen nicht weiter steigern können.

Die Ressourcen der vorliegenden Stichprobe sind zum ersten Messzeitpunkt bereits hoch ausgeprägt. Fraglich ist daher, ob Veränderungen – im Sinne einer quantitativen Erhöhung – überhaupt möglich und pädagogisch sinnvoll sind. Die Ausprägung der Ressourcen (z. B. physisches Selbstkonzept) ist immer an den tatsächlichen Leistungen (z. B. motorische Fähigkeiten) orientiert⁹⁶. Letztlich sind dadurch die Grenzen jeglicher Interventionsbemühungen definiert, da ansonsten Interventionsmaßnahmen Gefahr laufen unrealistische psychosoziale Ressourcen aufzubauen. Vor einem möglichen Interventionsoptimismus ist daher Abstand

⁹⁶ Es ist bekannt, dass beispielsweise das (physische) Selbstkonzept stark an die (motorische) Leistungsfähigkeit gekoppelt ist und demnach eine Steigerung des (physischen) Selbstkonzepts über die reale (motorische) Leistungsfähigkeit hinweg nicht möglich und vor allem auch nicht sinnvoll ist. Erst bei Sportlern, die ihr Selbstkonzept unrealistisch niedrig einschätzen, sind Interventionsmaßnahmen erfolgsversprechend und sinnvoll (Seyda, 2010; Gerlach & Brettschneider, 2008; vgl. auch Helmke, 1998).

zu nehmen (Fillipp, 2006), was sich auch im aktuellen Forschungsstand ausdrückt: Psychosoziale Interventionsstudien können vornehmlich dann positive Effekte vorweisen, wenn die Stichproben in den angestrebten psychosozialen Ressourcen zu Interventionsbeginn sehr niedrig ausgeprägt waren (Selbstkonzept: z. B. Alfermann & Stoll, 2000; Gruppenkohäsion: z. B. Carron et al., 1997; Bruner & Spink, 2010; soziale Kompetenz: z. B. Petermann, 2002). Andernfalls scheinen Interventionsmaßnahmen nur stabilisierenden Einfluss zu haben. Entwicklungspotentiale sind demnach nur bei Sportlern mit niedrigen Werten zu erwarten.

Dies zeichnet sich auch in Ansätzen in den vorliegenden Daten ab. So nehmen beispielsweise die Werte zur *Perspektivenübernahme im Sport* bei der Teilgruppe (männliche Sportler) zu, die mit den geringsten Ausgangswerten in die Intervention gestartet ist.

Konsequenz II: Für die methodische Gestaltung von psychosozialen Interventionen sollten nach einer Zielbestimmung, welche Ausprägung der Ressourcen pädagogisch sinnvoll und wünschenswert ist, zielgruppenspezifische Interventionsmaßnahmen abgeleitet werden, um die Wirkungen der Intervention besser abschätzen zu können (vgl. Schmidt & Conzelmann, 2011; Exkurs I, Kapitel 2.1.2.3). Weiterhin sollten für einen Wirksamkeitsnachweis von psychosozialen Interventionen Personen mit niedrig ausgeprägten Ressourcen im Fokus stehen.

Die methodischen Rahmenbedingungen (Trainer als Entwicklungshelfer, Trainingsgruppe als lernförderlicher Rahmen) konnten durch die Implementationsmaßnahmen nicht positiv beeinflusst werden, weshalb die Intervention weniger wirksam ist.

Die methodischen Rahmenbedingungen sind – ähnlich zu der Ausprägung der psychosozialen Ressourcen – bereits zu Interventionsbeginn auf hohem Niveau gegeben (vgl. Kapitel 6) und konnten im Interventionsverlauf nicht verbessert werden. Für die Identifikation einer Stärkung der Ressourcen im Rahmen der Evaluation der Programmwirksamkeit sind diese Voraussetzungen nicht optimal, da ein zunehmender positiver Einfluss auf die Ressourcenentwicklung ausgehend von den methodischen Rahmenbedingungen nicht angenommen werden kann. Die Wirksamkeit der Intervention könnte dadurch stark eingeschränkt worden sein, weil den methodischen Rahmenbedingungen die zentrale Rolle in der Ressourcenentwicklung zukommt und weniger der Umsetzung von methodischen Maßnahmen (vgl. Kapitel 7.4). Ausschlaggebend sind eher das Verhalten der Trainer und das Verhalten der Sportler untereinander, im Sinne eines positiven Lernklimas (Satow, 1999b; vgl. Kapitel 2.2.2.3).

Dies steht jedoch im Widerspruch mit den Forderungen auf Seiten der Trainer, welche vor allem an der Umsetzung von rezeptartigen Handlungsanweisungen interessiert sind (z. B. das Inszenieren von Aktionsformen), ohne ihr eigenes Trainerverhalten zu reflektieren und anpassen zu wollen (vgl. Kapitel 6.5).

Konsequenz III: Die methodische Gestaltung von psychosozialen Interventionen sollte stärker darauf ausgelegt werden, die Fürsorglichkeit und Offenheit der Trainer zu fördern (Verbesserung der Trainer-Sportler-Interaktion) sowie eine unterstützende, vertrauensvolle Beziehung unter den Sportlern herzustellen (Verbesserung der Sportler-Sportler-Interaktion), um über einen Klimaveränderungseffekt die Ressourcen zu fördern (Satow, 2002; Satow & Schwarzer, 2003).

Der breite, theorieübergreifende Förderansatz lässt die Wirksamkeit der methodischen Maßnahmen verschwimmen.

Die Intervention verfolgt gemäß den konzeptionellen Vorgaben einen breiten Förderansatz, indem unterschiedliche Ressourcen – mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen (vgl. Kapitel 2 und 3) – gleichzeitig gestärkt werden sollen. Die daraus abgeleiteten Interventionsmaßnahmen werden miteinander verknüpft und in den Trainings- und Wettkampfalltag integriert (z. B. Prognosetraining zur Förderung des Selbstkonzepts, kooperative Bewegungsaufgaben zur Förderung der Gruppenkohäsion). Sie besitzen in der methodisch-didaktischen Gestaltung zum Teil große Überschneidungen (z. B. Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit; vgl. Kapitel 2.3), zum Teil stehen sie jedoch unverbunden nebeneinander (z. B. Selbstkonzept und soziale Kompetenz). In Abhängigkeit von der Schwerpunktsetzung des jeweiligen Trainers werden unterschiedliche Interventionsmaßnahmen eingesetzt. Beispielsweise integrieren Trainer zur Förderung der sozialen Ressourcen ‚kooperative Bewegungsaufgaben‘ in ihr methodisch-didaktisches Handeln, während Trainer zur Förderung der psychischen Ressourcen eher den Aufgabentyp ‚Selbsteinschätzung‘ umsetzen. Durch diesen breiten Förderansatz verschwimmen die Wirkungen und verlieren an Intensität. Der Nachweis der Wirksamkeit wird dadurch erschwert, da je allgemeiner die Interventionsmaßnahmen angelegt sind, desto geringere Effekte zu erwarten sind (Hager, 2000b).

Der breite, theorienübergreifende Förderansatz erschwert die Wirkungsanalyse.

Durch den breiten Förderansatz ist nicht von solch spezifischen Wirkungen der Intervention auszugehen, dass nur eine bestimmte Interventionsmaßnahme zu Veränderungen einer bestimmten Ressource führt. Die Zuordnung der Interventionsmaßnahmen zu den unterschiedlichen Ressourcen mit ihren theoretischen Ansätzen kann nicht eindeutig bestimmt werden (vgl. auch Röder, 2009; Drössler, 2009). Eine explizite Wirkungsanalyse der Interventionsmaßnahmen – Frage danach, *warum* die Intervention (un-)wirksam ist – wird dadurch schwierig, da durch die unterschiedlichen theoretischen Ansätze nur bedingt Rückschlüsse auf das zugrunde liegende Wirkmodell gezogen werden können (Mittag & Hager, 2000; Hager & Hasselhorn, 2000).

Konsequenz IV: Die methodische Gestaltung von psychosozialen Interventionen sollte sich auf die Förderung weniger methodisch verwandter Ressourcen konzentrieren, da auf Basis eines einheitlichen theoretischen Ansatzes leichter konkrete methodische Maßnahmen abgeleitet und deren Wirkungen leichter nachvollzogen werden können. Weiterhin ist für eine konkrete Wirkungsanalyse von Vorteil, die methodische Gestaltung explizit in den Fokus zu nehmen und in Beziehung zur Ressourcenentwicklung zu setzen (z. B. kooperatives Lernen; Bähr et al., 2007; vgl. Kapitel 3.2.3.2).

8.2.3 Diskussion der Untersuchungsmethoden

Die heterogenen Ergebnisse der Evaluation der Programmwirksamkeit fordern eine kritische Diskussion der methodischen Anlage der Evaluation und der eingesetzten Erhebungsinstrumente, um daraus methodische Konsequenzen für weiterführende Studien ableiten zu können.

Die Prozesse und Wirkungen der Intervention sind mit den quantitativen Inventaren schwer zu erfassen.

Während die Ergebnisse der qualitativen Trainerinterview-Studie auf, durch die Interventionsmaßnahmen hervorgerufene, ressourcenstärkende Prozesse hinweisen, können die eingesetzten quantitativen Inventare diese ausgelösten Prozesse und Wirkungen nicht identifizieren. In der Sportpädagogik wird an den quantitativen Ansätzen bemängelt, dass sie „blind“ gegenüber den in sozialen Interaktionen erzeugten subjektiven Bedeutungen bezüglich bestimmter Phänomene [seien] und [...] deshalb die Lebenswelten von Menschen nicht verstehen [könnten]“ (Miethling, 2008, S. 221).

Auch in der aktuellen sportpsychologischen Selbstkonzeptforschung werden die quantitativen Inventare, die meist auf dem Shavelson-Strukturmodelle des Selbstkonzepts (Shavelson et al., 1976) aufgebaut sind, zunehmend kritisch diskutiert. Diese Inventare (z. B. physisches Selbstkonzept; Stiller et al., 2004), die auch in der PRIMUS-Studie verwendet wurden, bilden vornehmlich die Selbstkonzeptstruktur ab und können nur begrenzt Hinweise zur Entwicklung des Qualitätsgehalts des Selbstkonzepts darstellen (Seyda, 2010), weshalb sie für entwicklungsbezogene Analysen nur bedingt geeignet sind (Tietjens, 2009). Entsprechend sind weiterführende prozessorientierte Theorien nötig, um die Entwicklung des Selbstkonzepts klären zu können. Diese prozessorientierten Ansätze (Markus, 1977; Hannover, 1997) spielen jedoch aktuell nur eine untergeordnete Rolle. Ebenso kann in der sportpsychologischen Forschung zur Gruppenkohäsion ein erhebliches Defizit im Bereich der Prozessdiagnostik festgestellt werden, welche die dynamischen Veränderungen des Interaktionsgeschehens auf der instrumentellen Ebene der Kommunikation und Koordination offenlegt und systematisch erforscht (Birrer & Seiler, 2008). Die Hinwendung der sportpädagogischen Evalua-

tionsforschung zur Erfassung der Prozesse der Ressourcenentwicklung muss sich demnach in der Erhebungs- und Auswertungsmethodik widerspiegeln.

Konsequenz V: Zur Erfassung psychosozialer Interventionen scheint es dringend geboten, valide und objektive methodische Verfahren zu entwickeln, welche die durch Interventionsmaßnahmen ausgelösten Prozesse in Lerngruppen im Sinne einer Prozessevaluation (vgl. Kapitel 5.1) sensibel erfassen, um Prozessannahmen überprüfen zu können. Hierfür müssen zukünftig struktur- und prozessorientierte Ansätze inhaltlich und methodisch miteinander verbunden werden (Tietjens, 2009; Bähr, Sygusch, Bund & Gerlach, 2009). Ziel kann es sein, im Sinne einer methodologischen Triangulation (vgl. Exkurs VI, Kapitel 5.3.3.2) eine systematische Verknüpfung von qualitativ-offenen und quantitativ-standardisierten Verfahren zur Evaluation der Programmwirksamkeit zu entwickeln, die es ermöglichen, diese Prozesse der Ressourcenentwicklung abzubilden⁹⁷.

Aufgrund der hoch ausgeprägten Ressourcen der Sportler zu Interventionsbeginn stellen sich Deckeneffekte in der Erfassung ein, welche einer weiteren Steigerung der Werte entgegenstehen.

Für diese Deutung spricht, dass die Ausgangswerte in der PRimus-Stichprobe in fast allen Parametern über denen herangezogener Referenzstudien liegen und insbesondere die Interventionsgruppe in einzelnen Parametern (z. B. Aufgabenzusammenhalt, Aufgabenzugehörigkeit) höhere Werte als die Kontrollgruppe hat. Gegen diese Deutung spricht, dass auch in den Teilgruppen, in denen vereinzelt geringere Ausgangswerte vorliegen (Handballer bei *Aufgabenzusammenhalt* und *Kooperationsfähigkeit*; Sportlerinnen bei *Selbstwirksamkeit* bzw. *Selbstkonzept*) keine Zunahme der Werte zu verzeichnen ist. Deckeneffekte konnten ebenso in ähnlich gelagerten Studien im Bereich der Förderung der Gruppenkohäsion beobachtet werden und als ursächlich für das Stagnieren der Kohäsionswerte in der Interventionsgruppe gedeutet werden (Senécal et al., 2008).

⁹⁷ Erste Schritte, die in diese Richtung gehen, wurden bereits in vereinzelt Studien im Kontext Sport gegangen. Richartz und Zöller (i. Dr.) setzen das auf den Schulunterricht bezogene, standardisierte Beobachtungsinstrument CLASS (= Classroom Assessment Scoring System; vgl. Pianta, Masburn, Downer, Hamre & Justice, 2008) in einer Evaluationsstudie an den Turn-Talentschulen des Deutschen Turner-Bundes ein, um die pädagogische Trainingsqualität zu erfassen. Ebenso versucht Bähr (2008b) in ihren Studien mit dem selbst entwickelten Beobachtungsinstrument SPA (Schüler-Prozessanalyse) Unterrichtsprozesse und -wirkungen beim kooperativen Lernen im Sportunterricht abzubilden.

Auch mit dem vorliegenden PRimus-Datensatz der Trainerinterview-Studie sind weiterführende Auswertungsschritte angedacht, welche die qualitativen Daten zur Wirksamkeit der Intervention mittels quantitativer Inhaltsanalyse (vgl. Exkurs V, Kapitel 5.2.3.2) über alle drei Messzeitpunkte quantifizieren. Damit soll die Entwicklung der Ressourcen im Interventionszeitraum nachgezeichnet und durch die statistische Weiterverarbeitung der Daten allgemeinere Aussagen zur Wirksamkeit getroffen werden.

Die Intervention führt zu differentiellen Interventionseffekten, welche in der quantitativen Datenauswertung nicht abgebildet werden können.

Ziel der Intervention war es – insbesondere für die Ressourcen Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept – eine möglichst positive, aber dennoch realistische Ausprägung der Ressourcen zu erzielen. Dies impliziert eine angestrebte Zunahme der Werte bei geringer Ausprägung und eine durchaus angestrebte *realistische Relativierung* der Werte bei zu hoher Ausprägung. Aufgrund der individuell gegenläufigen Wirkungen der Intervention ergibt sich ein methodisches Problem in der Erfassung der Wirksamkeit der Intervention. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung kann solche differentiellen Interventionseffekte nicht abbilden, da die individuellen Werte der Sportler zu einem Gesamtmittelwert zusammengefasst werden. Eine solche Aggregation der Einzelwerte ist vor allem dann problematisch, wenn sich (mehrere) Sportler in ihrer Tendenz nach oben oder unten unterscheiden, da diese unterschiedlichen Tendenzen unsichtbar und bei der gewählten Anlage der Untersuchung nicht identifiziert werden können (Schendera, 2008).

Konsequenz VI: Zur Erfassung psychosozialer Interventionen sollten weiterführende quantitative Analysemethoden durchgeführt werden, um die Prozesse der Ressourcenentwicklung abbilden zu können. Wenn es von Interesse ist, ob (mehrere) Individuen in ihrer Verlaufstendenz einheitlich sind oder unterschiedliche Verlaufsmuster aufweisen, wird in der Methodoliteratur die *Modellierung individuellerer Wachstumskurven* (Regressionsanalyse mit wiederholten Messungen) empfohlen, in denen – im Gegensatz zur Varianzanalyse – die Verläufe pro Fall analysiert werden (Schendera, 2008; Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010; Heck, Thomas & Tabata, 2010).

Die methodische Gestaltung des Trainings- und Wettkampftags unterscheidet sich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe nicht.

Die Implementation von ressourcenfördernden, methodischen Maßnahmen wurde innerhalb der PRIMUS-Studie systematisch in der Interventionsgruppe erhoben (vgl. Kapitel 5.2.3). Informationen zur methodischen Gestaltung des Trainings- und Wettkampftags in der Kontrollgruppe liegen dagegen nicht vor. Entsprechend kann nicht sicher davon ausgegangen werden, dass sich die methodische Gestaltung in Interventions- und Kontrollgruppe wesentlich unterscheidet und ob überhaupt eine wirkliche Kontrollgruppe vorliegt (vgl. Exkurs IV, Kapitel 5.1.1). Ähnliche Probleme sind aus der Gruppenkohäsionsforschung bekannt. So gehen Carron et al. (1997) in ihren Studien davon aus, dass die Trainer, unabhängig von der Zugehörigkeit zur Interventions- oder Kontrollgruppe, methodische Maßnahmen zur Förderung der Gruppenkohäsion in gleicher Weise umsetzen. Dadurch entstehen nur geringe Vorteile der Interventionsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe (vgl. Kapitel 3.1.3.2). Dies kann

als grundlegendes Problem von Interventionsstudien benannt werden, weshalb eindeutige Aussagen zu Wirksamkeitsunterschiedshypothesen nicht getroffen werden können (Hager, 2000a).

Konsequenz VII: Zur Erfassung psychosozialer Interventionen sollten innerhalb der Evaluation der Programmdurchführung die Implementation der methodischen Maßnahmen und Rahmenbedingungen neben der Interventionsgruppe auch in der Kontrollgruppe erhoben werden und systematisch mit der Evaluation der Programmwirksamkeit vernetzt werden.

Die Interventionswirkungen werden von externen Einflussfaktoren überlagert.

Die Entwicklung psychosozialer Ressourcen im Sport ist eng verknüpft mit sportlichen Erfahrungen (z. B. Wettkampferfolg). Sportliche (Erfolgs-)Erfahrungen stellen für die Ressourcen Selbstwirksamkeit und Gruppenkohäsion die wichtigste Quelle dar und haben somit einen großen Einfluss auf die Ressourcenentwicklung (vgl. Kapitel 2.2.2.2 und 3.2.2.2). Diese Determinanten wurden in der Evaluation nicht kontrolliert und könnten potenzielle Wirkungen der Intervention überlagern. Für diese Deutung sprechen Befunde einer Pilotstudie in der Talentförderung im Fußball, in der parallel zum Selektionsdruck gegen Saisonende Aufgabenzusammenhalt- und Selbstkonzeptwerte deutlich gesunken sind (Saier, 2005). Auch Lau (2005) stellte in seiner Intervention zur Förderung der Gruppenkohäsion fest, dass der Wettkampferfolg die Effekte der Intervention stark überlagert, so dass keine Veränderungen festgestellt werden konnten. Ebenso erwähnen die Trainer in den Interviews, dass die Ressourcen der Sportler in Abhängigkeit von außersportlichen Erfahrungen starken Schwankungen unterliegen. Gegen diese Deutung spricht die hohe Konstanz der Werte über den gesamten Messzeitraum und über alle Parameter.

Konsequenz VIII: Zur Erfassung psychosozialer Interventionen sollten sportliche Erfahrungen (z. B. Wettkampferfolg) mit erhoben werden und in Beziehung zur Entwicklung der psychosozialen Ressourcen gesetzt werden.

Trotz dieser kritischen Diskussion der Ergebnisse bleibt festzuhalten, dass diese Arbeit ein erster Schritt in der Sportpädagogik ist, normative Konzepte im Kinder- und Jugendsport hinsichtlich der Umsetzbarkeit und Wirksamkeit einer empirischen Prüfung zu unterziehen. Die Ergebnisse fallen auf diesen beiden Evaluationsebenen unterschiedlich aus:

Die *Umsetzbarkeit* dieser pädagogischen Inszenierung des Kinder- und Jugendsports kann empirisch nachgewiesen werden. Das Förderkonzept trifft bei den Trainern auf große Akzeptanz und sie können die vorgeschlagenen methodischen Maßnahmen zunehmend in ihren Trainings- und Wettkampfalltag integrieren. Die Deutsche Sportjugend tut daher gut

daran, an diesem Förderkonzept festzuhalten, systematisch in ihre Ausbildungskonzeption zu verankern und den Transfer auf weitere Sportarten voranzutreiben⁹⁸.

Die *Wirksamkeit* dieser pädagogischen Inszenierung des Kinder- und Jugendsports auf die Persönlichkeitsentwicklung kann nicht eindeutig bestätigt werden. Insgesamt konnten nur wenige Effekte festgestellt werden, was in Anbetracht einer Pionierstudie in einem neuen Setting zunächst nicht überraschen darf. Dennoch kann an dieser Stelle die normative Hoffnung „Sport *soll* die Persönlichkeitsentwicklung stärken!“ nicht in ein empirisch abgesichertes „Sport stärkt die Persönlichkeitsentwicklung“ abgeändert werden. Diesen Nachweis müssen Folgestudien mittels spezifischeren Interventionsmaßnahmen und angepassten Erhebungsinstrumenten leisten.

Abschließend bleibt festzustellen, dass erste positive Ergebnisse erzielt werden konnten, die zu einer systematischen Weiterentwicklung und damit Qualitätsverbesserung des Kinder- und Jugendsports beitragen können.

⁹⁸ In jüngerer Zeit konnte ein Transfer auf die Sportarten Basketball (Herrmann, Wedel, Blümel & Sygusch, 2009) und Schneesport (Herrmann, Oesterhelt & Sygusch, 2011) geleistet werden.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. (1995). Emotionale Einflüsse auf Konzentration und Leistung. Ein kognitiv-motivationales Mediatorenmodell. *psychologie und sport*, 2, 22–32.
- Aebli, H. (1997). *Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ahnert, J. & Schneider, W. (2006). Selbstkonzept und motorische Leistungen im Grundschulalter – ein dynamisches Wechselspiel? In I. Hosenfeld & F.W. Schrader (Hrsg.), *Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven* (S. 148–165). Münster: Waxmann.
- Alfermann, D. (1993). Body self concept and its relationship to sport and sex-role identity. In J.R. Nitsch & R. Seiler (Hrsg.), *Bewegung und Sport. Psychologische Grundlagen und Wirkungen* (S. 251–255). Sankt Augustin: Academia.
- Alfermann, D., Lampert, T., Stoll, O. & Wagner-Stoll, P. (1993). Auswirkungen des Sporttreibens auf Selbstkonzept und Wohlbefinden. *sportpsychologie*, 2, 21–27.
- Alfermann, D., Saborowski, C. & Würth, S. (1997). *Entwicklung und Überprüfung der deutschsprachigen Messinstrumente im Projekt. Soziale Einflüsse auf die Karriereübergänge bei jugendlichen Athletinnen und Athleten in Großbritannien und den neuen Bundesländern*. Unveröffentlichter Forschungsbericht (DFG Az. Al 305/5-1), Leipzig.
- Alfermann, D., Stiller, J. & Würth, S. (2003). Das physische Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen in Abhängigkeit von sportlicher Leistungsentwicklung und Geschlecht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (3), 135–143.
- Alfermann, D. & Stoll, O. (2000). Effects of physical exercise on self-concept. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 47–65.
- Alfermann, D. & Strauß, B. (2001). Soziale Prozesse im Sport. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie; Teil 2: Anwendungsfelder* (S. 73–108). Schorndorf: Hofmann.
- Argyle, M. (1991). *Cooperation. The basis of sociability*. London: Routledge.
- Asendorpf, J.B. (2002). Die Persönlichkeit als Lawine: Wann und warum sich Persönlichkeitsunterschiede stabilisieren. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 46–72). Weinheim: Beltz.
- Asendorpf, J.B. & Teubel, T. (2009). Motorische Entwicklung vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 16 (1), 2–16.
- Atteslander, P. & Bender, C. (1993). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 29 (6), 4–9.
- Bähr, I. (2008a). Sport und Sozialerziehung. *Sportunterricht*, 57 (1), 17–23.
- Bähr, I. (2008b). *Verkürzte Schüler-Prozessanalyse (SPA). Kooperatives Lernen im Sportunterricht*. Frankfurt a.M.: unveröffentlichter Methodenbericht.

- Bähr, I. (2009). Soziales Handeln und soziales Lernen im Sport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 172–193). Balingen: Spitta.
- 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.
- Bähr, I., Sygusch, R., Bund, A. & Gerlach, E. (2009). Leitlinien einer Wirkungsforschung zur Integration von Bewegungslernen und Persönlichkeitsentwicklung. In M. Krüger, N. Neuber, M. Brach & K. Reinhart (Hrsg.), *Bildungspotentiale im Sport. Abstracts* (S. 227). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. (2003). Wie kann man soziales Lernen fördern? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (S. 149–168). Schorndorf: Hofmann.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. *Self-efficacy*, 355–394.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramachandran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behavior* (S. 71–81). San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Health Promotion from the Perspective of Social Cognitive Theory. In P. Norman, C. Abraham & M. Conner (Hrsg.), *Understanding and changing health behaviour. From health beliefs to self-regulation* (S. 299–339). Amsterdam: Harwood Academic.
- Barth, B. & Baartz, R. (2004). *Schwimmen. Modernes Nachwuchstraining*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Baumann, S. (2008). *Mannschaftspsychologie. Methoden und Techniken* (2. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2000). *Aspekte von Kooperation und Kommunikation*. Zugriff am 31. Mai 2011 unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/SozialeKompetenz.pdf>.
- Baur, J. & Braun, S. (2000). Über das Pädagogische einer Jugendarbeit im Sport. *Deutsche Jugend*, 48 (9), 378–386.
- Becker, G. (2006). *Kompendium zur schulischen Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenz*. Zugriff am 13. Mai 2011 unter <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb06/514417285.pdf>.
- Becker, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15–31). Schorndorf: Hofmann.

- Beelmann, A., Pfringsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260–271.
- Beilock, S.L. & Feltz, D.L. (2007). Selbstwirksamkeit und Expertise. In N. Hagemann, M. Tietjens & B. Strauß (Hrsg.), *Psychologie der sportlichen Höchstleistung. Grundlagen und Anwendungen der Expertiseforschung im Sport* (S. 156–174). Göttingen: Hogrefe.
- Bessi, F. (Hrsg.) (2010). *Materialien für die Trainerausbildung im Gerätturnen. Band 2*. Freiburg: Eigenverlag.
- Biemann, A. (2003). "Starke" Kinder?! Wie Sportlehrerinnen und -lehrer Selbstwirksamkeitserwartungen fördern können. *Sportunterricht*, 52 (12), 362–366.
- Biemann, A. (2006a). *Selbstwirksamkeitserwartungen von Grundschulern im Sportunterricht*. Universität Bayreuth: unveröffentlichte Dissertation.
- Biemann, A. (2006b). *Selbstwirksamkeitserwartungen von Grundschulern im Sportunterricht – Anhang*. Universität Bayreuth: unveröffentlichte Dissertation.
- Birrer, D. & Seiler, R. (2008). Gruppendynamik und Teambuilding. In J. Beckmann, M. Kellmann & N. Birbaumer (Hrsg.), *Anwendungen der Sportpsychologie* (S. 311–380). Göttingen: Hogrefe.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Bong, M. & Clark, R.E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychology Review*, 15, 139–154.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bozoian, S., Rejeski, W.J. & McAuley, E. (1994). Self-efficacy influences feeling states associated with acute exercise. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 326–333.
- Bracken, B.A. & Lamprecht, M.S. (2003). Positive Self-Concept: An Equal Opportunity Construct. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 103–121.
- Brandl-Bredenbeck, H.P., Brettschneider, W.-D., Gerlach, E. & Hofmann, J. (2006). Kinder- und Jugendsport. In H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Themenfelder der Sportwissenschaft* (S. 113–131). Schorndorf: Hofmann.
- Brawley, L.R. & Paskevich, D.M. (1997). Conducting Team building research in the context of sport und exercise. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9 (1), 11–40.
- Brehm, W. & Pahmeier, I. (2006). Konsequenz- und Kompetenzerwartungen. In K. Bös, W. Brehm & K. Abu-Omar (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssport* (S. 346–356). Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. (2003). Sportliche Aktivität und jugendliche Selbstkonzeptentwicklung. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 211–233). Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. (2008). Mozart macht schlau und Sport bessere Menschen. Transfer-effekte musikalischer Betätigung und sportlicher Aktivität zwischen Wunsch und Wirk-

- lichkeit. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 15–26). Hamburg: Czwalina.
- Brettschneider, W.-D. & Gerlach, E. (2004). *Sportengagement und Entwicklung im Kindesalter. Eine Evaluation zum Paderborner Talentmodell*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brettschneider, W.-D. & Hummel, A. (2007). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen. *Sportpädagogik. Sportunterricht*, 10 (57), 291–300.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen: Anspruch und Wirklichkeit. Eine Evaluationsstudie*. Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, M., Wienkamp, F. & Neuber, N. (2009). *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt "Kinder- und Jugendarbeit im Sportverein und ihre Bildungschancen"*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Brinkhoff, K.-P. (1998). *Sport und Sozialisation im Jugendalter: Entwicklung, soziale Unterstützung und Gesundheit*. Weinheim: Juventa.
- Brune, S. & Trinks, W. (2001). Durch Teamgeist zum Erfolg. Analyse der Europameisterschaft weiblich, Jahrgang 83/84. *Handballtraining*, 23 (10), 12–13.
- Bruner, M.W. & Spink, K.S. (2010). Evaluation a team building intervention in a youthexercise setting. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14 (4), 304–317.
- Buckley, L. & Sheehan, M. (2008). *A process evaluation of an injury prevention school-based programme for adolescents*. Zugriff am 09. August 2011 unter <http://her.oxfordjournals.org/content/24/3/507.full.pdf>.
- Bund, A. (2001). *Selbstvertrauen und Bewegungslernen: Studien zur Bedeutung selbstbezogener Kognitionen für das Erlernen (sport-)motorischer Fertigkeiten*. Schorndorf: Hofmann.
- Bund, A. (2009). *Selbstvertrauen und Sport. Die Bedeutung selbstbezogener Kognitionen für das Leisten und Lernen im Sport*. Zugriff am 17. Januar 2011 unter <http://www.pedalo.de/downloads/studien/>.
- Bund, A., Biemann, A. & Sudermann, A. (2003). "Kinder stark machen!" – Selbstvertrauen fördern. *Sportpraxis* 51 (4), 22–24.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)(2004). *Kinder stark machen im Sportverein*. Dortmund: medienwekstatt.
- Burrmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11 (2), 71–82.
- Burrmann, U. (2005). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes von weiblichen und männlichen Jugendlichen. *Sport im Kontext von Freizeitengagements Jugendlicher*, 3, 313–340.
- Burrmann, U. (2008a). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 92–106). Schorndorf: Hofmann.
- Burrmann, U. (2008b). Sozialisationsforschung in der Sportwissenschaft – Bilanzierung und Perspektiven. In S. Nagel, T. Schlesinger, Y. Weigelt-Schlesinger & R. Roschmann (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebenslauf* (S. 23–30). Hamburg: Czwalina.

- Cachay, K. & Kleindienst-Cachay, C. (1994). Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht. Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktisches Beispiel. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 101–124). Schorndorf: Hofmann.
- Caldarella, P. & Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviours. *School Psychology Review*, 26, 264–278.
- Caroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 40 (2), 1–9.
- Carron, A.V., Colman, M.M., Wheeler, J. & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 168–188.
- Carron, A.V. & Hausenblas, H.A. (1998). *Group dynamics in sport* (2. ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A.V., Hausenblas, H.A. & Eys, M.A. (2005). *Group dynamics in sport* (3. ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A.V. & Spink, K.S. (1993). Team building in an exercise setting. *The Sport Psychologist*, 7 (1), 8–18.
- Carron, A.V. & Spink, K.S. (1995). The Group Size-Cohesion Relationship in Minimal Groups. *Small Group Research*, 26 (1), 86–105.
- Carron, A.V., Spink, K.S. & Prapavavessis, H. (1997). Team building and cohesiveness in the sport and exercise setting: Use of indirect interventions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9 (1), 61–72.
- Carron, A.V., Wildmeyer, W.N. & Brawley, L.R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams. The group environment questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7, 244–266.
- Catalano, R.F., Mazza, J.J., Harachi, T.W., Abbott, R.D., Haggerty, K.P. & Fleming, C.B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41, 143–164.
- Century, J., Freeman, C. & Rudnick, M. (2008). *A framework for measuring and accumulating knowledge about fidelity of implementation (FOI) of science instructional materials*. Zugriff am 09. August 2011 unter <http://cemse.uchicago.edu/research-and-evaluation/research/foi/narst-framework.pdf>.
- Chase, M.A. (2001). Children's Self-Efficacy, Motivational intentions, and Attributions in Physical Education and Sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (1), 47–54.
- Chase, M.A., Feltz, D.L. & Lirgg, C.D. (2003). Sources of collective and individual efficacy of collegiate athletes. *International Journal of Exercise and Sport Psychology*, 1, 180–191.
- Chelladurai, P. & Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34–54.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Conzelmann, A. (2001). *Sport und Persönlichkeitsentwicklung: Möglichkeiten und Grenzen von Lebenslaufanalysen*. Schorndorf: Hofmann.

- Conzelmann, A. & Hänsel, F. (Hrsg.) (2008). *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.
- Conzelmann, A. & Müller, M. (2005). Sport und Selbstkonzeptentwicklung. Ein Situationsbericht aus entwicklungstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12 (4), 108–118.
- Conzelmann, A., Valkanover, S. & Schmidt, M. (i. V.). *Macht Schulsport "bessere" Menschen aus unseren Kindern?* Bern: Huber.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). The Development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841–864.
- 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.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–228.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Deusinger, I.M. (2004). *Frankfurter-Kinder-Selbstkonzept-Inventar (FKSI)*. Universität Frankfurt: Unveröffentlichtes Manual.
- Deutsche Handballjugend (2006). *Persönlichkeits- und Teamentwicklung. Förderung psychosozialer Ressourcen im Handball*. Frankfurt am Main: Deutsche Sportjugend.
- Deutsche Sportjugend (2002). *Sportliche Jugendarbeit: Ein sportartenorientiertes Rahmenmodell zur Förderung psychosozialer Ressourcen im organisierten Kinder- und Jugendsport*. Frankfurt am Main: Deutsche Sportjugend.
- Deutsche Sportjugend (2005). *Persönlichkeits- & Teamentwicklung im Kinder- und Jugendsport: ein sportartenorientiertes Rahmenmodell zur Förderung psychosozialer Ressourcen*. Frankfurt am Main: Deutsche Sportjugend.
- Deutsche Sportjugend (2009). *Sport bildet: Bildungspotentiale der Kinder- und Jugendarbeit im Sport. Orientierungsrahmen Bildung der Deutschen Sportjugend*. Frankfurt am Main: Deutsche Sportjugend.
- Deutsche Turnerjugend (2005). *Persönlichkeits- und Teamentwicklung. Förderung psychosozialer Ressourcen im Gerätturnen*. Frankfurt am Main: Deutsche Sportjugend.
- Deutscher Fußball-Bund (DFB) (2001). *Das erweiterte DFB-Talentförderprogramm*. Frankfurt am Main: Deutscher Fußball-Bund.
- Deutscher Handballbund (DHB) (2002). *Jugendtrainingskonzeption für die Legislatur 2002-2005*. Unveröffentlichtes Manuskript: Deutscher Handballbund, Dortmund.
- Deutscher Handballbund (DHB) (2004). *Rahmentrainingskonzeption des Deutschen Handballbundes 2002-2005*. Dortmund: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 5–8.
- Dickhäuser, O. & Galfe, E. (2004). Besser als, schlechter als. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (1), 1–9.

- 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. (1976). *Sprache und Sprechen im Sport. Eine Untersuchung am Beispiel des Hallenhandballs*. Schorndorf: Hofmann.
- Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanism in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559–584.
- Dorst, B. (1981). Das Problem der Qualifikation und der Kompetenz in der Gruppendynamik. *Gruppendynamik*, 12, 49–58.
- Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.
- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 49–63.
- Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 157–168.
- Drössler, S. (2009). *Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht – Prozessorientierte Evaluation eines Fortbildungsprojekts für die Sekundarstufe I*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- DuBois, D.L., Felner, R.D., Lockerd, E.M., Parra, G.R. & Lopez, C. (2003). The Quadripartite Model Revisited: Promoting Positive Mental Health in Children and Adolescents. In M.A. Reinecke, F.M. Dattilio, A.M. Freeman & A.T. Beck (Hrsg.), *Cognitive therapy with children and adolescents. A casebook for clinical practice* (S. 184–216). New York: Guilford Press.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch; mit Online-Materialien* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Endrikat, K. (2001). *Jugend, Identität und sportliches Engagement*. Lengerich: Pabst.
- Eys, M.A., Loughhead, T.M., Bray, S.R. & Carron, A.V. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth: The youth sport environment questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 390–408.
- Eys, M.A., Patterson, M.M., Loughhead, T.M. & Carron, A.V. (2005). Team building in sport. In D. Hackfort, J.L. Duda & R. Lidor (Hrsg.), *Handbook of research in applied sport and exercise psychology. International perspectives* (S. 219–231). Morgantown WV: Fitness Information Technology.
- Feltz, D.L. & Lirgg, C.D. (2001). Self-efficacy beliefs of athletes, teams, and coaches. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas & C.M. Janelle (Hrsg.), *Handbook of sport psychology* (S. 340–361). New York: Wiley.
- Feltz, D.L., Short, S.E. & Sullivan, P.J. (2008). *Self-efficacy in sport. Research and strategies for working with athletes, teams, and coaches*. Leeds: Human Kinetics.
- Feltz, D.L., Landers, D.M. & Raeder, V. (1979). Enhancing self-efficacy in high-avoidance tasks. A comparison of modeling techniques. *Journal of Sport Psychology*, 1, 112–122.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 261–282.

- Filipp, S.-H. (1984a). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 129–152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1984b). *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (2000). Selbstkonzept-Forschung in der Retrospektive und Prospektive. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 7–14). Weinheim: Beltz.
- Filipp, S.-H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2).
- Flammer, A. (1995). Development analysis of control beliefs. In A. Bandura (Hrsg.), *Self-efficacy in changing societies* (S. 69–113). Cambridge: University Press.
- Flick, U. (2010). Triangulation. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 278–289). Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Fox, K.R. (2002). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. In S.J.H. Biddle, K.R. Fox & S.H. Boutcher (Hrsg.), *Physical activity and psychological well-being* (S. 88–117). London: Routledge.
- Fox, K.R. & Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 1–12.
- Fox, K.R. (Hrsg.) (1997). *The physical self. From motivation to well-being*. Champaign: Human Kinetics.
- Frei, P. (1999). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht. Zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse* (1. Aufl.). Sankt Augustin: Academia.
- Frei, P. (2002). Zum Handeln von Trainer/innen im Nachwuchsleistungssport – eine pädagogisch-kommunikative Perspektive. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 14 (2), 58–70.
- Frei, P. (2004). Kommunikative Kompetenz und kommunikatives Wissen von Sportlehrer/innen. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (S. 104–112). Hamburg: Czwalina.
- Frei, P. & Rottländer, D. (2007). Sportlehrer als Beziehungsexperten – Chancen und Grenzen unterrichtlicher Kommunikation. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 91–110). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fuchs, R. (1997). *Psychologie und körperliche Bewegung: Grundlagen für theoriegeleitete Interventionen*. Göttingen: Hogrefe.
- Fuchs, R. (2003). *Sport, Gesundheit und Public Health*. Göttingen: Hogrefe.
- Fuchs, R. (2007). Das MoVo-Modell als theoretische Grundlage für Programme der Gesundheitsverhaltensänderung. In R. Fuchs, W. Göhner & H. Seelig (Hrsg.), *Aufbau eines körperlich-aktiven Lebensstils. Theorie, Empirie und Praxis* (S. 317–325). Göttingen: Hogrefe.
- Fuchs, R., Göhner, W. & Seelig, H. (Hrsg.) (2007). *Aufbau eines körperlich-aktiven Lebensstils. Theorie, Empirie und Praxis*. Göttingen: Hogrefe.

- Fuchs, R. & Schwarzer, R. (1994). Selbstwirksamkeit zur sportlichen Aktivität: Reliabilität und Validität eines neuen Meßinstruments. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15 (3), 141–154.
- Funke, J. (1986). Gespräche. *sportpädagogik*, 10 (2), 10–17.
- Funke-Wieneke (1997). Soziales Lernen. *sportpädagogik*, 21 (2), 28–39.
- Gabler, H. (2000). Motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. In H. Gabler, J.R. Nitsch, R. Singer & J. Munzert (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie* (S. 197–246). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H. & Mohr, C. (1996). Motivation zur Fairness im Sport. *Sportwissenschaft*, 26, 290–314.
- Gerber, M., Fuchs, R. & Pühse, U. (2010). Einfluss eines Kurz-Interventionsprogramms auf das Bewegungsverhalten und seine psychologischen Voraussetzungen bei Übergewichtigen und Adipösen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18 (4), 159–169.
- Gerlach, E. (2004). Selbstwirksamkeitserwartung im Fußball. Entwicklung eines neuen Messinstruments. In R. Naul (Hrsg.), *Nachwuchsförderung im Kinder- und Jugendfußball in Europa* (S. 212–227). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gerlach, E. (2006). Selbstkonzepte und Bezugsgruppeneffekte. Entwicklung selbstbezogener Kognitionen in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13 (3), 104–114.
- Gerlach, E. (2008a). Sport, Persönlichkeit und Selbstkonzept. *Sportunterricht*, 57 (1), 5–10.
- Gerlach, E. (2008b). *Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung. Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für das Selbstkonzept von Heranwachsenden*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2004). *Sportengagement und Entwicklung im Kindesalter (SET). Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Paderborner Kinderstudie*. Zugriff am 26. April 2010 unter http://sport.uni-paderborn.de/sportunderziehung/dokumente/set_skalendoku.pdf.
- Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2008). Sportengagement, Persönlichkeit und Selbstkonzeptentwicklung im Kindesalter. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 193–208). Schorndorf: Hofmann.
- Gerlach, E., Joss, M., Schmidt, M., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2008). Soziales Lernen und Selbstkonzeptförderung durch (Sport)Spiele. Erste Befunde der Berner Interventionsstudie im Sportunterricht. In S. Nagel, T. Schlesinger, Y. Weigelt-Schlesinger & R. Roschmann (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebenslauf* (S. 56–57). Hamburg: Czwalina.
- Gerlach, E., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007). Referenzgruppeneffekte im Sportunterricht. Kurz- und langfristig negative Effekte sportlicher Klassenkameraden auf das sportbezogene Selbstkonzept. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38 (2), 73–83.
- Gerlach, E., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2008). Selbstkonzept und Bezugsgruppeneffekte. Der "Big-Fish-Little-Pond-Effekt". In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 107–120). Schorndorf: Hofmann.
- Gernigon, C. & Delloye, J.B. (2003). Self-efficacy, causal attribution, and track athletic performance following unexpected success or failure among elite sprinters. *The Sport Psychologist*, 17, 55–76.

- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1998). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber [Orig. 1967].
- Golenia, M. & Neuber, N. (2010). Bildungschancen in der Kinder- und Jugendarbeit – eine Studie zum informellen Lernen im Sportverein. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 189–209). Wiesbaden: VS.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 196–214.
- Greubel, S. (2007). *Kindheit in Bewegung. Die Auswirkungen sportlicher Förderung auf das Selbstkonzept und die Motorik bei Grundschulkindern*. Berlin: Logos.
- Gruber, J.J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children. A meta-analysis. In G.A. Stull & H.M. Eckert (Hrsg.), *Effects of physical activity on children. A special tribute to Mabel Lee* (S. 30–48). Champaign: Human Kinetics.
- Guay, F., Marsh, H.W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124–136.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagemann, N., Tietjens, M. & Strauß, B. (Hrsg.) (2007). *Psychologie der sportlichen Höchstleistung. Grundlagen und Anwendungen der Expertiseforschung im Sport*. Göttingen: Hogrefe.
- Hager, W. (2000a). Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen, Evaluationsparadigmen, Vergleichsgruppen und Kontrolle. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien* (S. 180–201). Bern: Huber.
- Hager, W. (2000b). Zur Wirksamkeit von Interventionsprogrammen: Allgemeine Kriterien der Wirksamkeit von Programmen in einzelnen Untersuchungen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien* (S. 153–179). Bern: Huber.
- 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. 41–73). Bern: Huber.
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens* (1. Aufl.). 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. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In N. Eisenberg & W. Damon (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (S. 553–617). New York: John Wiley & Sons.
- Hauptmann, S. (2005). *Das "C-TOC" zur Gliederung von Audiodaten. Ein Beispiel für die qualitative Analyse von Rohmaterial [39 Absätze]*. Zugriff am 21. November 2008 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/513/1109>.

- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Heck, R.H., Thomas, S.L. & Tabata, L.N. (2010). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York: Routledge.
- Heim, R. (2002). *Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport. Eine empirische Studie aus pädagogischer Perspektive*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Heim, R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 21–42). Schorndorf: Hofmann.
- Heim, R. & Brettschneider, W.-D. (2002). Sportliches Engagement und Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 118–138.
- Heim, R. & Stucke, C. (2003). Körperliche Aktivität und kindliche Entwicklung. Zusammenhänge und Effekte. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 127–144). Schorndorf: Hofmann.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 117–132). Weinheim: Beltz.
- Herrmann, C. & Sygusch, R. (2009a). Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Sport. Ein sportartenorientiertes Rahmenkonzept für Schule und Verein. *Sportpraxis*, 50 (1), 6–11.
- Herrmann, C. & Sygusch, R. (2009b). Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Sport. Thematisieren und Inszenieren von Lernsituationen. *Sportpraxis*, 50 (2), 25–30.
- Herrmann, C., Wedel, H., Blümel, K. & Sygusch, R. (2009). *Persönlichkeits- und Teamentwicklung. Förderung psychosozialer Ressourcen im Basketball*. Frankfurt am Main: Deutsche Sportjugend.
- Herrmann, C., Oesterhelt, V. & Sygusch, R. (2011). Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Schneesportunterricht. Förderung psychosozialer Ressourcen in Schule und Verein. In Arbeitsgemeinschaft Schneesport an Hochschulen (ash) (Hrsg.), *Skilaut und Snowboard in Lehre und Forschung* (S. 79–102). Hamburg: Czwalina.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen. GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hodge, K. (1995). Team dynamics. In T. Morris & J.J. Summers (Hrsg.), *Sport psychology. Theory, applications and issues* (S. 190–212). Brisbane: Wiley.
- Hohmann, A. (1985). *Zur Struktur der komplexen Sportspielleistung. Trainingswissenschaftliche Leistungsdiagnostik im Wasserball* (1. Aufl.). Hamburg: Czwalina.
- Hohmann, A., Wick, D. & Carl, K. (Hrsg.) (2002). *Talent im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (2003). *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hugl, U. (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse und Mind-Mapping: Ein neuer Ansatz für Datenauswertung und Organisationsdiagnose*. Wiesbaden: Gabler.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.

- Jerusalem, M. (2005). *Ergebnisbericht zum Kooperationsprojekt "SIGIS" – sicher und gesund in der Schule. Verantwortlich und kompetent handeln. Schulklima und Schulqualität fördern*. Humboldt-Universität zu Berlin: Unveröffentlichter Bericht.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (Hrsg.) (2009). *Skalenbuch: Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.) (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 164–174.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 15). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit (WIRK). In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (S. 15–28). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2008). *An Overview Of Cooperative Learning*. Zugriff am 01. Juni 2011 unter http://www.co-operation.org/?page_id=65.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2003). Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild im Anfangsunterricht. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt. *Empirische Pädagogik*, 17 (4), 486–503.
- Kamper, S. & Seyda, M. (2008). Schulsportforschung exemplarisch – das Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an den Grundschulen in NRW“. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 171–184). Aachen: Meyer & Meyer.
- 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.
- Kelle, U. (2007). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of integration. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (S. 457–488). Thousand Oaks: Sage.
- King, J.A., Morris, L.L. & Fitz-Gibbon, C.T. (1993). *How to assess program implementation* (11. Aufl.). Newbury Park: Sage.
- Klein-Heßling, J. & Drössler, S. (2003). Selbstwirksamkeitserwartung Teamfähigkeit. In M. Jerusalem, S. Drössler, J. Klein-Heßling & B. Röder (Hrsg.), *Skalendokumentation des Projektes "Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung in der Schule (FoSS)"* (S. 20). Humboldt-Universität zu Berlin: unveröffentlichtes Manuskript.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2003). *Bleib locker. Ein Streßpräventionstraining für Kinder im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungs-*

- standards. Expertise*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klippert, H. (2010). *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. & Kähne, H. (2010). *Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- KMK (2004a). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den mittleren Schulabschluss*. Zugriff am 01. Juni 2011 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mathe-Mittleren-SA.pdf.
- KMK (2004b). *Standards für die Lehrerbildung*. Zugriff am 01. Juni 2011 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Knopp, K. (2008). *Risikowahrnehmung, Selbstkonzept und motorischer Status. Eine empirische Studie zu den Auswirkungen unterschiedlicher Trainingsbedingungen bei Kindern*. Berlin: Logos.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Köller, O., Klemmert, H., Möller, J. & Baumert, J. (1999). Eine längsschnittliche Überprüfung des Modells des Internal/External Frame of Reference. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 128.
- Köller, O. & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 693–699). Weinheim: Beltz.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 27–39.
- Kolodziej, C. (2004). *Fachübungsleiterhandbuch 02-2004*. München: unveröffentlichtes Manuskript, Bayerischer Handballverband.
- Korfsmeier, F. (2003). Gelobt sei was stark macht. Teambuilding für Profis und Amateure: Wann und wie bringt es was? *Handballtraining*, 25 (8), 24–29.
- Krämer, L. & Fuchs, R. (2010). Barrieren und Barrierenmanagement im Prozess der Sportteilnahme. Zwei neue Messinstrumente. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18 (4), 170–182.
- Krappmann, L. (1975). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krause, J. (2011). *Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Jugendsport. Eine qualitative Längsschnittanalyse der PRIMUS-Interviewdaten bezüglich der Wirkungen der Intervention auf die Sportler*. Universität Jena: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Kronenberger, J. & Souvignier, E. (2005). Fragen und Erklärungen beim kooperativen Lernen in Grundschulklassen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (2), 91–100.
- Krug, S. & Kuhlmann, K. (2005). Motiveffekte individueller Bezugsnormorientierung im Sportunterricht. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (S. 115–125). Göttingen: Hogrefe.

- Krüger, M. & Emrich, E. (2009). Mens sana in corpore sano. Bildungspotentiale im Sport. *Sportwissenschaft*, 39 (3), 185.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kühn, T. & Witzel, A. (2000). *Der Gebrauch einer Textdatenbank im Auswertungsprozess problemzentrierter Interviews [115 Absätze]*. Zugriff am 11. November 2008 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1035/2240>.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tilmann, K.-J. & Weiß, M. (2003). *PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Zugriff am 17. Mai 2010 unter <http://edoc.mpg.de/14414>.
- Kurz, D. & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 227–244). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D., Sack, H.-G. & Brinkhoff, K.-P. (Hrsg.) (1996). *Der Sportverein und seine Leistungen*. Düsseldorf: Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Laireiter, A. (1993). *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Landessportbund Nordrhein-Westfalen (1999). *Weibliches Kunstturnen* (3. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Lau, A. (2005). *Die kollektive Leistung in den Sportspielen – eine interdisziplinäre Analyse*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: Unveröffentlichte Habilitation.
- Lenk, H. (1970). *Leistungsmotivation und Mannschaftsdynamik. Ausgewählte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpsychologie des Sports an Beispielen des Rennruderns*. Schorndorf: Hofmann.
- Leppin, A. (1999). Förderung von sozialer Kompetenz bei Jugendlichen: Wem helfen Präventionsprogramme? In B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung*. Tübingen: Dgvt.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1, 143–153.
- Lindner-Müller, C. (2008). Förderung der sozialen Kompetenz. In K.H. Arnold, O. Graumann, A. Rakhochkine, K.-H. Arnold, O. Jaumann-Graumann & A. Rakhochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 233–242). Weinheim: Beltz.
- Lock, R.H., Church, K., Gottschalk, C.M. & Leddy, J.N. (2003). Enhance social and friendship skills. *Intervention in School and Clinic*, 38, 307–311.
- Lüdtke, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P. & Baumert, J. (2002). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 151–164.
- Maddux, J.E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J.E. Maddux (Hrsg.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (S. 3–33). New York: Plenum Press.

- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 302–318.
- Marsh, H.W., Gerlach, E., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Brettschneider, W.-D. (2007). Longitudinal study of preadolescent sport self-concept and performance. Reciprocal effects and casual ordering. *Child Development*, 78 (6), 1640–1656.
- Marsh, H.W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129–149.
- Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.
- Marsh, H.W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (3), 119–127.
- Marsh, H.W., Bryne, B.M. & Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366–380.
- Marsh, H.W. & Craven, R.G. (1997). Academic self concept: Beyond the dustbowl. In G.D. Phye (Hrsg.), *Handbook of classroom assessment. Learning, achievement, and adjustment* (S. 131–198). San Diego: Academic Press.
- Marsh, H.W., Perry, C. & Roche, L.A. (1995). Multidimensional self-concepts of elite athletes. How do they differ from the general population? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 70–83.
- Marsh, H.W. & Redmayne, R. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relation to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 45–55.
- Marsh, H.W. & Roche, L.A. (1996). Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students in a performing high school: "Setting the stage" with multigroup confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 462–477.
- Marsh, H.W. & Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–125.
- Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models. The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 509–527.
- Martschinke, S. (2008). Förderung von Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept. In K.H. Arnold, O. Graumann, A. Rakhochkine, K.-H. Arnold, O. Jaumann-Graumann & A. Rakhochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McAuley, E. (1992). Understanding exercise behavior. A self-efficacy perspective. In G.C. Roberts (Hrsg.), *Motivation in sport and exercise* (S. 107–127). Champaign: Human Kinetics.
- McAuley, E. (1993). Self-efficacy and the maintenance of exercise participation in older adults. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 103–113.

- McCoy, A.R. & Reynolds, A.J. (1998). Evaluating implementation. In A.J. Reynolds & J. Walberg (Hrsg.), *Evaluation research for educational productivity. Advances in educational productivity* (S. 117–133). Greenwich: JAI Press.
- McGraw, S.A., Sellers, D., Stone, E., Resnicow, K.A., Kuestner, S., Fridinger, F. & Wechsler, H. (2000). Measuring implementation of school programs and policies to promote healthy eating and physical activity among youth. *Preventive Medicine*, 31, 86–97.
- Mead, G.H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meding, M. (1998). Gruppenzusammenhalt leistungsorientierter Sportspielmannschaften. *Sportwissenschaft*, 18 (1), 51–62.
- Meinberg, E. (1994). Sozialverhalten im Sport. Bildungstheoretische Akzentuierungen. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 58–72). Schorndorf: Hofmann.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS.
- Miethling, W.-D. (2008). Triangulation: Kompositionsformen von Perspektiven- und Methodenvielfalt. In W.-D. Miethling, M. Schierz & D. Blotzheim (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 209–232). Schorndorf: Hofmann.
- 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. (1997). Evaluation von Präventionsprogrammen. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie: Ein Lehrbuch* (S. 595–611). Göttingen: Hogrefe.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (2000). Prävention von Alkohol- und Medikamentenkonsum in der Schule. In A. Leppin (Hrsg.), *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention* (S. 162–194). Neuwied: Luchterhand.
- Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3–54). Weinheim: Beltz.
- Moritz, S.E., Feltz, D.L., Mack, D. & Fährbach, K. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 280–294.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 685–692). Weinheim: Beltz.
- Mullen, B. & Cooper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance. An Integration. *Psychological Bulletin*, 115, 210–227.
- Myers, N.D. & Feltz, D.L. (2007). From Self-Efficacy to Collective Efficacy in Sport. Transitional Methodological Issues. In G. Tenenbaum & R.C. Eklund (Hrsg.), *Handbook of sport psychology* (S. 799–819). Hoboken: Wiley.
- Neuber, N. (2007). *Entwicklungsförderung im Jugendalter: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2009). Wirkungsforschung im Schulsport? Probleme und Möglichkeiten der empirischen Überprüfung normativer Leitideen. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 11–23). Aachen: Shaker.

- Neuber, N., Breuer, M., Derecik, A., Golenia, M. & Wienkamp, F. (2010). *Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS.
- Oerter, R. (2002). Kindheit als Erzeugnis der Kultur und Geschichte. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 209–257). Weinheim: Beltz.
- Oesterhelt, V. (2011). Die Schneesportwoche in der Schule im Rahmen des erziehenden Sportunterrichts – von einem bildungstheoretischen Ansatz zur praktischen Umsetzung. In Arbeitsgemeinschaft Schneesport an Hochschulen (ash) (Hrsg.), *Skilauf und Snowboard in Lehre und Forschung* (S. 103–142). Hamburg: Czwalina.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Stuttgart: Metzler.
- Ohlert, J. (2008). *Der Mainzer Fragebogen zur Atmosphäre in Sportmannschaften (MaFAS). Ein Instrument zur Erfassung von Gruppenkohäsion im Team- und Einzelsport*. Zugriff am 23. Februar 2010 unter http://www.dshs-koeln.de/psi/literatur/veroeffentlichungen/pdf%20links/Ohlert_poster_MaFas_2008.pdf.
- Ohlert, J. & Kleinert, J. (i.Dr.). "Kohäsionsfragebogen für Individual- und Teamsport – Leistungssport" (KIT-L). A German-language instrument for measuring group cohesion in individual and team sports.
- Pahmeier, I. (2006). Barrieren vor und Bindung an gesundheitssportliche Aktivitäten. In K. Bös, W. Brehm & K. Abu-Omar (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssport*. Schorndorf: Hofmann.
- 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.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie. Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 175–185.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2008). *Training mit aggressiven Kindern* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Pfeffer, I. (2010). Bindung und Dropout im Gesundheitssport: Förderliche und hemmende Bedingungen/Determinanten. In O. Stoll, I. Pfeffer & D. Alfermann (Hrsg.), *Lehrbuch Sportpsychologie* (S. 253–275). Bern: Huber.
- Pfeffer, I., Würth, S. & Alfermann, D. (2004). Die subjektive Wahrnehmung der Trainer-Athlet-Interaktion in Individualsportarten und Mannschaftsspielen. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11 (1), 24–32.
- Piaget, J. (1975). *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett.
- Pianta, R.C., Masburn, A.J., Downer, J.T., Hamre, B.K. & Justice, L. (2008). Effects of Web-mediated Professional Development Resources on Teacher-Child Interaction in Pre-Kindergarten Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 431–451.
- Pilz, G.A. (1991). Leistungssport-Sozialisation: Erziehung zur Unfairneß. In S. Redl, R. Sobotka & A. Ruß (Hrsg.), *Sport an der Wende*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

- Pilz, G.A. (2001). *Fußball und Fair Play. Einstellungen zum Fair Play und Fairnessverhalten von C- und B- Jugend-Bezirksligaspielern und die Bedeutung der Trainer in der Fairnesserziehung*. Kurzfassung. Zugriff am 31. Mai 2011 unter http://www.sportwiss.uni-hannover.de/fileadmin/sport/pdf/onlinepublikationen/pil_fai_01.pdf.
- Pilz, G.A. (2010). *Einstellungen und Wandlungen des Fairnessverständnisses und -verhaltens sowie der Gewalterfahrungen von C- und B- Jugendbezirksligaspielern Niedersachsens*. Zugriff am 06. Juni 2011 unter http://www.sportwiss.uni-hannover.de/wandlungen_fairnessverstaendnisse.html.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications* (2. Aufl.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pohlmann, B., Möller, J. & Streblow, L. (2006). Zur Bedeutung dimensionaler Aufwärts- und Abwärtsvergleiche. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 19–25.
- Polvi, S. & Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1), 105–115.
- Prapavessis, H., Carron, A.V. & Spink, K.S. (1996). Team building in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 269–285.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Scherrer, J. (1995). Sport als Medium schulischer Sozialerziehung. Eine Evaluationsstudie an Thüringer Regelschulen. *Sportunterricht*, 44 (12), 492–502.
- Pühse, U. (2001a). Soziale Lernprozesse im Sportunterricht. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (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.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2006a). *Quantitative Methoden 2. Kapitel 7: SPSS-Ergänzungen*. Zugriff am 01. August 2011 unter http://quantitative-methoden.de/Dateien/Auflage2/BdII_Dateien/Kapitel_7_SPSS_Ergaenzungen.pdf.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2006b). *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Resnicow, K., Davis, M., Smith, M., Lazarus-Yaroch, A., Baranowski, T., Baranowski, J., Doherty, 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.
- Reuker, S. (2009). Sozialerzieherische Wirkungen schulischer Bewegungsangebote. Eine empirische Studie zu erlebnispädagogischen Schulfahrten. *Sportwissenschaft*, 39 (4), 330–338.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Richartz, A. & Brettschneider, W.-D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen. Zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining* (1. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Richartz, A. & Zöllner, R. (i. Dr.). Die Qualität von Unterrichtsprozessen erfassen. In H. Lange, T. Duttler, A. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonz-*

- ptionen. Positionen und Analysen im Spannungsfeld zwischen Konzeption, Implementation Evaluation.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Ritsert, J. (1975). *Wissenschaftsanalyse als Ideologiekritik.* Frankfurt am Main: Campus.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Emotional expressiveness, empathy and prosocial behaviour. *Child Development, 60*, 140–177.
- Röder, B. (2009, 22. Oktober). *Selbstwirksamkeitsförderung durch Motivierung von Schülern.* Zugriff am 19. Juli 2010 unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000006541/01_Selbstwirksamkeitsfoerderung_durch_Motivierung_von_Schuelern.pdf?hosts=local.
- Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54* (1), 30–46.
- Roos, S. & Petermann, U. (2005). Zur Wirksamkeit des "Trainings mit Jugendlichen" im schulischen Kontext. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 53*, 262–282.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111–135.
- Rost, D.H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- 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.
- Saier, J. (2005). *Psychosoziale Ressourcen in der Talentförderung im Jugendfußball – mit einer Überprüfung der Umsetzung und der Wirksamkeit einer Intervention im Trainings- und Wettkampfalltag der D- und C- Junioren des Sport-Club Freiburg.* Bayreuth: Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bayreuth.
- Sallis, J.F., Hovell, M.F., Hofstetter, C.R. & Barrington, E. (1992). Explanation of vigorous physical activity during two years using social learning variables. *Social Science and Medicine, 34*, 25–42.
- Salter, M. (1997). *Körperbild und Körperbildstörung.* Wiesbaden: Ullstein Medical.
- Sartory, G. (1997). *Angststörungen. Theorien, Befunde, Diagnostik und Behandlung.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Satow, L. (1999a). *Klassenklima und Selbstkonzeptentwicklung.* Universität Berlin: veröffentlicht unter <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/index.html>.
- Satow, L. (1999b). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 31* (4), 171–179.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 174–191). Weinheim: Beltz.
- Satow, L. & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50*, 168–181.

- Schack, T. (1997). *Ängstliche Schüler im Sport. Interventionsverfahren zur Entwicklung der Handlungskontrolle*. Schorndorf: Hofmann.
- Schendera, C.F.G. (2008). *Regressionsanalyse mit SPSS*. München: Oldenbourg.
- Schlicht, W. & Strauß, B. (2003). *Sozialpsychologie des Sports. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2011). Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht. Eine psychologische Betrachtung einer pädagogischen Zielperspektive. *Sportwissenschaft*, 41 (3), 1–12.
- Schmidt, M., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2009). Zur Entwicklung veridikaler Selbstkonzepte im Sportunterricht. In M. Krüger, N. Neuber, M. Brach & K. Reinhart (Hrsg.), *Bildungspotentiale im Sport. Abstracts* (S. 342). Hamburg: Czwalina.
- Schmidt, M., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2010). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport – zielgerichtete Interventionen und deren Wirkungen*. Zugriff am 06. Juni 2011 unter http://www.oe-s-g.at/userfiles/Arbeitskreis_SchmidtValkanover_integral_.pdf.
- Schmidt, U. (2002). Stimmungsbarometer. *volleyball*, 26 (5), 36–37.
- Schmidt, W. (Hrsg.) (2008). *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*. Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (Hrsg.) (2003a). *Erster deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (2003b). Sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen. Zusammenfassung, Ausblick und Empfehlungen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 401–410). Schorndorf: Hofmann.
- Schneider, B.H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. *Clinical Psychology Review*, 12, 363–382.
- Schreier, M. & Odag, Ö. (2010). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 263–277). Wiesbaden: VS.
- Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J.E. Maddux (Hrsg.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (S. 281–303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. (2002). The Development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Hrsg.), *Development of achievement motivation* (S. 16–32). San Diego: Academic Press.
- Schütte, W. (2007, 22. August). *ATLAS.ti 5. Ein Werkzeug zur qualitativen Datenanalyse*. Zugriff am 07. November 2008 unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2007/px-schuette.pdf>.
- Schwarzer, R. (1992). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartungen: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 105–123.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (Hrsg.) (1997). *Gesundheitspsychologie: Ein Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Zugriff am 13. April 2010 unter http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf.
- 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.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Selman, R.L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Senécal, J., Loughhead, T.M. & Bloom, G.A. (2008). A season-long team-building intervention program: Examining the effect of team goal setting on cohesion. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30 (30), 186–199.
- Seyda, M. (2010). *Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport. Die Bedeutung des Schulsports für die Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter*. Universität Dortmund: unveröffentlichte Dissertation.
- Seyffarth, K. (2011). *Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Jugendsport. Qualitative Reanalyse der PRIMUS-Interviewdaten bezüglich der Wirkungen der Intervention auf die Sportler*. Universität Jena: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Shavelson, R.J. & Marsh, H.W. (1986). On the structure of self concept. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (S. 305–330). Hillsdale: Erlbaum.
- Silbereisen, R.K. (1995). Soziale Kognition. Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 823–861). Weinheim: Beltz.
- Singer, R. (2004). Sport und Persönlichkeit. In J. Munzert, H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie* (S. 289–336). Schorndorf: Hofmann.
- Slavin, R.E. (1989). Cooperative learning and student achievement. In R.E. Slavin (Hrsg.), *School and classroom organization* (S. 129–156). Hillsdale: Erlbaum.
- Sociologicus (1999). *Verinnerlichung*. Zugriff am 01. August 2011 unter http://www.socioweb.org/lexikon/lex_soz/s_z/verinner.htm.
- Sonstroem, R. & Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem: rational and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329–337.
- Sonstroem, R.J. (1997). The physical self-system. A mediator of exercise and self-esteem. In K.R. Fox (Hrsg.), *The physical self. From motivation to well-being* (S. 3–26). Champaign: Human Kinetics.
- Sonstroem, R.J., Harlow, L.L. & Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 29–42.
- Späth, U. & Schlicht, W. (2000). Sportliche Aktivität und Selbst- und Körperkonzept in der Phase der Pubeszenz. *psychologie und sport*, 7 (2), 51–65.

- Spink, K.S. (1990). Group cohesion and collective efficacy of volleyball teams. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 301–311.
- Sportjugend Nordrhein-Westfalen (2007). *Perspektiven schaffen – Chancen sichern. Erziehung und Bildung für Kinder und Jugendliche im Sportverein. Die Bildungskonzeption der Sportjugend Nordrhein-Westfalen* (4. Aufl.). Duisburg: Basis Druck.
- Staudinger, U.M. & Greve, W. (1997). Das Selbst im Lebenslauf. Brückenschläge und Perspektivwechsel zwischen entwicklungs- und sozialpsychologischen Zugängen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28, 3–18.
- Stewart, M.J. & Corbin, C.B. (1988). Feedback dependence among low confidence preadolescent boys and girls. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 59 (2), 160–164.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2005). Selbstkonzept im Sport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12 (4), 119–126.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2008). Inhalte und Struktur des physischen Selbstkonzepts. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 14–25). Schorndorf: Hofmann.
- Stiller, J., Würth, S. & Alfermann, D. (2004). Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25 (4), 239–257.
- Stoll, O. (2010). Team-Intervention. In O. Stoll, I. Pfeffer & D. Alfermann (Hrsg.), *Lehrbuch Sportpsychologie* (S. 135–148). Bern: Huber.
- Sygyusch, R. (2003). Soziale Ressourcen im Sportunterricht aus Sicht der Sportarten. *Sportunterricht*, 52 (12), 356–361.
- Sygyusch, R. (2005). Jugendsport – Jugendgesundheit. Ein Forschungsüberblick. *Bundesgesundheitsblatt*, 863–872.
- Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes 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 Jugendsport. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 37–48). Hamburg: Czwalina.
- Sygyusch, R., Bähr, I., Gerlach, E. & Bund, A. (i. V.). Evaluationsforschung in der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*.
- Sygyusch, R., Brandl-Bredenbeck, H.P. & Burrmann, U. (2009). Normative Implikationen sportbezogener Jugendforschung. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 77–92). Aachen: Shaker.
- Sygyusch, R., Brehm, W. & Ungerer-Röhrich, U. (2003). Gesundheit und körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 63–84). Schorndorf: Hofmann.

- Sygusch, R., Graumann-Klar, J., Langenfeld, R. & Höfler, M. (2005). *Abschlussbericht. Psychosoziale Ressourcen für die Handlungs- und Leistungsfähigkeit im Gerätturnen*. Bayreuth: Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bayreuth.
- Sygusch, R. & Kolodziej, C. (2006). *Persönlichkeits- und Teamentwicklung. Förderung psychosozialer Ressourcen im Handball*. Frankfurt am Main: Deutsche Sportjugend.
- Sygusch, R. & Kotissek, T. (2005). *Psychosoziale Ressourcen im Kinder- und Jugendsport. Methodenbericht*. Bayreuth: unveröffentlichtes Manuskript.
- Sygusch, R., Tittlbach, S., Brehm, W., Opper, E., Lampert, T. & Bös, K. (2008). Zusammenhänge zwischen körperlich-sportlicher Aktivität und Gesundheit von Kindern. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 159–176). Schorndorf: Hofmann.
- Sygusch, R. & Weller, G. (2005). *Persönlichkeits- und Teamentwicklung. Förderung psychosozialer Ressourcen im Gerätturnen*. Frankfurt am Main: Deutsche Sportjugend.
- 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.
- Thiele, J. (2009). Das Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“ – Hintergründe und Projektablauf. In H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 112–116). Hamburg: Czwalina.
- Thiele, J. & Seyda, M. (2010). Tägliche Sportstunde an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 22 (1), 67–82.
- Tietjens, M. (2009). *Physisches Selbstkonzept im Sport*. Hamburg: Czwalina.
- Tietjens, M., Ungerer-Röhrich, U. & Strauß, B. (2007). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen. Sportpsychologie. *Sportunterricht*, 56 (8), 227–233.
- Topping, K., Holmes, E.A. & Bremner, W. (2000). The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Hrsg.), *The Handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (S. 411–432). San Francisco: Jossey-Bass.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2005). The big-fish-little-pond effect. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 137–140.
- Trost, S.G., Owen, N., Baumann, A.E., Sallis, J.F. & Brown, W. (2002). Correlates of adults participation in physical activity. Review and update. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34, 1996–2001.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384–399.
- Tuckman, B.W. & Jensen, M.A.C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2, 419–427.
- Ungerer-Röhrich, U. (1984). *Eine Konzeption zum Sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung*. Darmstadt: Unveröffentlichte Dissertation.
- 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.
- Valkanover, S., Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2009a). Bessere Menschen dank Sport in der Schule? *mobile* (3), 8–10.
- Valkanover, S., Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2009b). Wirkungen wagniserzieherischer Schulsportinszenierungen bei ängstlichen Kindern. In M. Krüger, N. Neuber, M. Brach & K. Reinhart (Hrsg.), *Bildungspotentiale im Sport. Abstracts* (S. 337). Hamburg: Czwalina.
- Wagner, P. (2000). *Aussteigen oder dabeibleiben? Determinanten der Aufrechterhaltung sportlicher Aktivität in gesundheitsorientierten Sportprogrammen*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Weidner, M. (2009). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch* (5. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001a). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Widmeyer, W.N. & Ducharme, K. (1997). Team building through team goal setting. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9 (1), 97–113.
- Wilhelm, A. (2001). *Im Team zum Erfolg. Ein sozial-motivationales Verhaltensmodell zur Mannschaftsleistung*. Lengerich: Pabst.
- Wilhelm, A. (2006). Gruppen. In M. Tietjens & D. Alfermann (Hrsg.), *Handbuch Sportpsychologie* (S. 197–204). Schorndorf: Hofmann.
- Wilhelm, A. & Büsch, D. (2006). Das Motorische Selbstwirksamkeits-Inventar (MOSI). *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13 (3), 89–97.
- Wilhelm, A. & Milz, B. (1997). Definition und Nutzen des "Kohäsionskonstrukts". In E.-J. Hossner & K. Roth (Hrsg.), *Sport – Spiel – Forschung: zwischen Trainerbank und Lehrstuhl* (S. S. 137-139). Hamburg: Czwalina.
- Wilhelm, A. & Wegner, M. (1997). Alle oder keiner – Mannschaftszusammenhalt und Mannschaftsleistung. *Handballtraining*, 19 (6), 23–29.
- Willutzki, U. (2003). Ressourcen: Einige Bemerkungen zur Begriffserklärung. In H. Schemmel & J. Schaller (Hrsg.), *Ressourcen: ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit*. Tübingen: Dgvt.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C. & Najaka S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.
- Würth, S., Saborowski, C. & Alfermann, D. (1999). Trainingsklima und Führungsverhalten aus Sicht jugendlicher Athleten und deren Trainer. *psychologie und sport*, 4, 146–157.
- Yeates, K.O. & Selman, L.R. (1989). Social competence in the schools: Toward an development model for intervention. *Development Review*, 9, 64–100.
- Yukelson, D. (1997). Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9 (1), 73–96.

- Zaccaro, S.J., Blair, V., Peterson, C. & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In J.E. Maddux (Hrsg.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (S. 305–328). New York: Plenum Press.
- Zastrow, H. (1997). *Jugend, Schule, Sport. Dimensionen des Begabungskonzepts* (1. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Ziemainz, H., Wagner, P. & Rütten, A. (2001). Sportunterricht und (sportbezogene) Selbstwirksamkeit. Erste empirische Befunde einer explorativen Feldstudie. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 42 (1), 133–145.

Anhang

Tabelle A 84: Akquirierte Handballvereine nach Bundesländern

Handball					
Bundesland	Verein	Trainingsgruppen	Trainer/innen	Sportler	Sportlerinnen
Bayern	TSV Altenberg	2	2	12	
	SV Anzing	1	1	12	
	HSV Bergtheim	1	1		16
	TSV Cadolzburg	2	2	13	12
	HC Erlangen	1	1	14	
	TSV Ismaning	1	1		24
	HG Kunststadt	2	2	13	13
	MTV Stadeln	2	2	11	14
	TSV Röthenbach	1	2		13
Hessen	SG 09 Kirchhof	3	3		37
Rheinland-Pfalz	SV Igel-Liersberg	1	1		9
	UVS Rheintal	2	2	36	
Gesamt		19	20	111	138

Tabelle A 85: Akquirierte Gerätturnvereine nach Bundesländern

Gerätturnen					
Bundesland	Verein	Trainingsgruppen	Trainer/innen	Sportler	Sportlerinnen
Baden-Württemberg	TSG Backnang	1	2		16
	TSV Berkheim	1	3		20
	SGV Murr	1	1	9	
Bayern	TV Heilsbronn	1	3		11
	Tuspo Nürnberg	1	1	12	
	SG Rödental	2	3	7	6
Berlin	VFL Lichtenrade	1	2		16
Rheinland-Pfalz	TV Miesenheim	1	3		15
Hessen	TSG Sulzbach	1	1		13
Gesamt		10	19	28	97

Tabelle A 86: Trainingsgroßplanung Gerätturnen

Trainingsgroßplanung Gerätturnen

INSZENIEREN		September	Oktober	November	Dezember	Januar	Februar	März
S	Vertrauensübungen	Grubenfall						
	Kooperative Bewegungsaufgaben I	Roboter	Supermarkt					
M	Störungen	Synchron turnen						
	Kooperative Bewegungsaufgaben II		Turnparcour	Handstandtunnel	Bewegungsthemen			
L	Motorische Bewegungsaufgaben			Fehlerquellen	Technik	Gestalten		
	Gegenseitig Coachen		Hilfestellung	Aufwärmen	Elemente	Trainingsteile	Wettkampf	
	Leistung thematisieren					Selbsteinschätzung	Kartenabfrage	Prognose-training
XL	Wettkampf – Handlungsdruck						Kür bis zum 1. Fehler	Kür variieren
	Konkurrenz – Anforderungen							Unter Druck
TOP 1		Grubenfall	Helfen und Sichern I	Coachen „Aufwärmen“	Coachen Elementetraining	Selbsteinschätzung	Kür bis zum 1. Fehler	Prognosetraining
TOP 2		Roboterspiel	Turnparcour	Bewegungsaufg: Fehlerquellen	Bewegungsaufg: Technik	Bewegungsaufg: Gestalten	Coachen: Wie im Wettkampf	Unter Druck
TOP 3		Synchron turnen	Supermarkt	Handstandtunnel	Bewegungsthemen finden	Coachen: Trainingsteile	Kartenabfrage	Kür variieren“

AUFGREIFEN		September	Oktober	November	Dezember	Januar	Februar	März
Aktuelle Erfahrungen								
Gelegenheiten – Üben & Trainieren						Nahziele	Nahziele	Nahziele
Gelegenheiten – Mitverantwortung		Regeln	Rollen- & Aufgabenverteilung	Inhaltliche Entscheidungen	dto.	Dto.	Dto.	Dto.

Tabelle A 87: Trainingsgroßplanung Handball

Trainingsgroßplanung Handball

INSZENIEREN		September	Oktober	November	Dezember	Januar	Februar	März
S	Vertrauensübungen	Grubenfall						
	Kooperative Bewegungsaufgaben I	Reih und Glied	Supermarkt					
M	Störungen	Stummes Spiel						
	Kooperative Bewegungsaufgaben II		Begegnungs-Staffel	Sprintstaffel	Rollenpendel-handball			
L	Kooperative Bewegungsaufgaben III			Ein Ball zuviel				
	Motorische Bewegungsaufgaben		Regel-änderungen		Gestalten	Technikmerkmale		
	Gegenseitig Coachen			2*3 gegen 3	Technik und Taktik	Trainingsteile	Wettkampf	
	Leistung thematisieren					Selbst-einschätzung	Kartenabfrage	Prognose-training
XL	Wettkampf – Handlungsdruck						Kritische Situa-tion	Endphasen-training
	Konkurrenz – Anforderungen							Unter Druck
TOP 1		Grubenfall	Begegnungs-Staffel	2*3 gegen 3	Coachen Technik und Taktik	Selbsteinschätzung	Kritische Situation	Prognosetraining
TOP 2		Reih und Glied	Supermarkt	Sprintstaffel	Rollenpendel-handball	Bewegungsaufg. Technik	Coachen Wett-kampf	Unter Druck
TOP 3		Stummes Spiel	Regel-änderungen	Ein Ball zuviel	Bewegungsaufg. Gestalten	Coachen Trainingsteile	Kartenabfrage	Endphasentraining

AUFGREIFEN	September	Oktober	November	Dezember	Januar	Februar	März
Aktuelle Erfahrungen							
Gelegenheiten – Üben & Trainieren					Nahziele	Nahziele	Nahziele
Gelegenheiten – Mitverantwortung	Regeln	Rollen- & Auf-gabenverteilung	Inhaltliche Ent-scheidungen	dto.	Dto.	Dto.	Dto.

Tabelle A 88: Zeitplan des Einführungsworkshops

Samstag		
I	Gesamtplenum Seminarraum	Begrüßung, Präsentation (Grundidee, Methoden)
II	Praxis Sporthalle	Sportart S: Aktionsformen und ihre Einsatzmöglichkeiten
III	Kleingruppen Seminarraum	Sportart M: Vorbereitung ausgewählter Aktionsformen
Mittagessen		
IV	Diskussion Seminarraum	Grundhaltung: Trainer/-innen sind sportliche Begleiter/-innen
V	Praxis Sporthalle	Sportart M: Aktionsformen und ihre Einsatzmöglichkeiten
Abendessen		
V	Diskussion Seminarraum	„Situationen aufgreifen“
Sonntag		
VI	Gesamtplenum Seminarraum	Wissenschaftliche Begleitung, weitere Informationen (Protokolle, Fragebogen etc.)
VII	Kleingruppen Seminarraum	Individuelle Trainingsgrobplanung
VII	Diskussion Seminarraum	„Situationen thematisieren“
VIII	Kleingruppen Seminarraum	Sportart L: Vorbereitung ausgewählter Aktionsformen
Mittagessen		
IX	Praxis Sporthalle	Sportart L: Aktionsformen und ihre Einsatzmöglichkeiten
X	Praxis Sporthalle	Sportart XL: Aktionsformen und ihre Einsatzmöglichkeiten
XI	Gesamtplenum	Abschlussreflexion

Tabelle A 89: Zeitplan des Aufbauworkshops

Samstag bzw. Sonntag		
I	Gesamtplenum Vereinsheim	Begrüßung
II	Gesamtplenum Vereinsheim	Einführungspräsentation Was war Inhalt des EWS- Was wird Inhalt des AWS
III	Diskussion Vereinsheim	Feedbackrunde Erfahrungsaustausch aus der Trainingspraxis
IV	Diskussion Vereinsheim	„Situationen aufgreifen“ Fallstudie: Grundhaltung und Rückmeldung
V	Kleingruppen Vereinsheim	Sportart L + XL: Verteilung der 3 Aufgabentypen und Kurzpräsentation
VI	Kleingruppen Vereinsheim	Sportart L + XL: Schriftliche Ausarbeitung der Merkmale des Aufgabentyp anhand von vier Aktionsformen
Mittagessen		
VII	Praxis Halle	Sportart L : Aktionsformen und ihre Einsatzmöglichkeiten
VIII	Theorie+Praxis Halle	„Situationen aufgreifen“ Über Nahziele zu Erfolgserfahrungen
IX	Praxis Halle	Sportart XL: Aktionsformen und ihre Einsatzmöglichkeiten
X	Diskussion Vereinsheim	„Situationen aufgreifen“ Sieg und Niederlagen relativieren
XI	Gesamtplenum Vereinsheim	Abschlussgespräche und Ausblick

Tabelle A 90: Auswertungstabelle *Aufgreifen* – „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“

Aufgreifen Richtigkeit					Aufgreifen Häufigkeit				
	Akt. Erfahrung	Üben& Trainieren	Mitver-antwortung	Wertung	Akt. Erfahrung	Üben& Trainieren	Mitver-antwortung	Wertung	
ohne fehlenden Wert									
1.	+	+	+	+	+	+	+	+	
2.	+	+	~		+	+	~		
3.	+	~	~		+	~	~		
4.	~	~	~	~	~	~	~	+/~	
5.	+	+	-		+	+	-		
6.	+	~	-		+	~	-		
7.	~	~	-	-	~	~	-	~	
8.	+	-	-		+	-	-		
9.	~	-	-		~	-	-		
10.	-	-	-		-	-	-	-	
mit einem fehlenden Wert									
1.	+	+	9	+	+	+	9	+	
2.	+	~	9		+	~	9	+/~	
3.	~	~	9	~	~	~	9	~	
4.	+	-	9		+	-	9		
5.	~	-	9	-	~	-	9	-	
6.	-	-	9		-	-	9		
mit zwei fehlenden Werten									
1.	+	9	9	+	+	9	9	+	
2.	~	9	9	~	~	9	9	~	
3.	-	9	9	-	-	9	9	-	

Tabelle A 91: Auswertungstabelle *Inszenieren* – „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“

Inszenieren Richtigkeit						Inszenieren Häufigkeit					
	Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4	Wertung	Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4	Wertung	
mit einem fehlenden Wert											
1.	+	+	+	9	+	+	+	+	+	+	
2.	+	+	~	9		+	+	+	-		
3.	+	~	~	9		+	+	-	-		
4.	~	~	~	9	~	+	-	-	-	-	
5.	+	+	-	9		-	-	-	-		
6.	+	~	-	9							
7.	~	~	-	9	-						
8.	+	-	-	9							
9.	~	-	-	9							
10.	-	-	-	9							
mit zwei fehlenden Werten											
1.	+	+	9	9	+						
2.	+	~	9	9		+					
3.	~	~	9	9	~						
4.	+	-	9	9		~					
5.	~	-	9	9	-						
6.	-	-	9	9		-					
mit drei fehlenden Werten											
1.	+	9	9	9	+						
2.	~	9	9	9	~						
3.	-	9	9	9	-						

Tabelle A 92: Auswertungstabelle *Thematisieren* – „Häufigkeit“ und „Richtigkeit“

Thematisieren Richtigkeit				Thematisieren Häufigkeit		
	Rückmelden	Reflektieren	Wertung	Rückmelden	Reflektieren	Wertung
mit einem fehlenden Wert						
1.	+	+	+	+	+	+
2.	+	~		+	-	
3.	~	~	~	-	-	-
4.	+	-				
5.	~	-	-			
6.	-	-				
mit einem fehlenden Wert						
1.	+	9	+	+	9	+
2.	~	9	~	-	9	-
3.	-	9	-			

Tabelle A 93: Auswertungstabelle *Aufgreifen*, *Inszenieren* und *Thematisieren* – „Grad der Umsetzung“

Grad Aufgreifen				Grad Inszenieren			Grad Thematisieren		
	Häufigkeit	Richtigkeit	Wertung	Häufigkeit	Richtigkeit	Wertung	Häufigkeit	Richtigkeit	Wertung
1.	+	+	A	+	+	A	+	+	A
2.	+	~	B	+	~	B	+	~	B
3.	+	-	D	+	-	D	+	-	D
4.	~	+	B	-	+	C	-	+	C
5.	~	~	C	-	~	D	-	~	D
6.	~	-	D	-	-	D	-	-	D
7.	-	+	D	+	+	A	+	+	A
8.	-	~	D	A = konzepttreu			C = konzeptbeeinflusst		
9.	-	-	D	B = konzeptnah			D = konzeptfern		

Tabelle A 94: Auswertungstabelle „Gesamtgrad der Umsetzung“

Gesamtgrad der Umsetzung								
	Aufgreifen	Inszenieren	Thematisieren	Wertung	Aufgreifen	Inszenieren	Thematisieren	Wertung
1.	A	A	A	A	B	B	B	B
2.	A	A	B	A	B	B	C	B
3.	A	A	C	B	B	B	D	C
4.	A	A	D	B	B	C	C	B
5.	A	B	B	B	B	C	D	C
6.	A	B	C	B	B	D	D	C
7.	A	B	D	B	C	C	C	C
8.	A	C	C	B	C	C	D	C
9.	A	C	D	C	C	D	D	D
10	A	D	D	C	D	D	D	D
	A = konzepttreu		B = konzeptnah		C = konzeptbeeinflusst		D = konzeptfern	

Tabelle A 95: Kodierleitfaden „Verinnerlichung“ von Kernzielen und methodischen Maßnahmen

Kodierleitfaden „Verinnerlichung“		Kategorien	Unterkategorien
	(Unter-)Kategorien	Definition	Ankerbeispiel
Verinnerlichung	Verinnerlichung der Kernziele	Anwendung von Begriffen und Inhalten zu den Kernzielen	<ul style="list-style-type: none"> • Nennen die Trainer selbstständig Kernziele? • Verwenden die Trainer die Kernziele richtig? • Antworten die Trainer auf Anfragen zu den Kernzielen inhaltlich richtig? • Sind die Kernziele den Trainern bei der Umsetzung präsent und handeln sie danach?
	Verinnerlichung: KZ	Selbstkonzept/ Selbstwirksamkeit (vgl. Sygusch & Weller, 2005, S. 10-12; Sygusch & Kolodziej, 2006, S. 13-16)	[Welche Kernziele hattest du den bei der Kür bis zum ersten Fehler im Kopf?] Gute Frage. Eigentlich habe ich mir da so nicht die großen Gedanken gemacht, muss ich ehrlich sagen. Also die Mädels kommen da schon immer von selber drauf und ja, aber ich denk, dass das schon so hauptsächlich Selbstbewusstsein natürlich auch steigert.
		Aufgabenzusammenhalt/ Kooperationsfähigkeit (vgl. Sygusch & Weller, 2005, S. 14-17; Sygusch & Kolodziej, 2006, S. 13-16)	[Welche Wirkungen oder Effekte des Konzeptes auf die Mannschaft konntest du denn feststellen?] Ja einmal dass wir wirklich den Zusammenhalt gefestigt haben und gesichert haben seit dem wir das eigentlich machen.
	Verinnerlichung der methodischen Maßnahmen	Anwendung von Begriffen und Inhalte der methodischen Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Nennen die Trainer selbstständig methodische Maßnahmen? • Verwenden die Trainer die methodischen Maßnahmen richtig? • Antworten die Trainer auf Anfragen zu methodischen Maßnahmen inhaltlich richtig? • Sind die methodischen Maßnahmen den Trainern bei der Umsetzung präsent und handeln sie danach?
		„Häufigkeit“ und „Richtigkeit“ der Umsetzung der methodischen Maßnahmen	
	Verinnerlichung Aufgreifen	A: aktuelle Erfahrungen (vgl. Sygusch & Weller, 2005, S. 19-20; Sygusch & Kolodziej, 2006, S. 21-22)	Wir haben jetzt auch den Schrei nach dem Spiel eingeführt . Grade dafür wenn verloren wurde, dass man dann nochmal sagt: Ok, wir sind trotzdem eine Mannschaft auch wenn wir verloren haben .
		A: Üben und Trainieren (vgl. Sygusch & Weller, 2005, S. 20-21; Sygusch & Kolodziej, 2006, S. 22-23)	[Machen immer dieselben vor?] Situationsbedingt macht es natürlich mal die, mal die vor . Jeder hat seine guten Geschichten, die sie vormachen können und da versucht man natürlich schon auch ein bisschen raus zuarbeiten oder zu sagen, ok jetzt guckt mal den an, der kann da jetzt das ganz gut.
		A: Mitverantwortung (vgl. Sygusch & Weller, 2005, S. 21-22; Sygusch & Kolodziej, 2006, S. 23-24)	Wir haben dann bestimmte Aufgaben einfach verteilt und da musste dann jeder aus der Gruppe irgendwas übernehmen . Mal ein bisschen die Gymnastik oder einfach [...] den Trainer quasi unterstützen beim Elemente lernen und da auch noch mal sagen, was die Anderen besser machen können.

	Verinnerlichung Inszenieren	I: Sportart S und M (vgl. Sygusch & Weller, 2005, S. 23-25; Sygusch & Kolodziej, 2006, S. 25-27)	Die Jungs [Trainerkollegen] haben viele Übungen aus dem unteren Bereich [Sportart S und M] mehrmals zur Aufwärmung gemacht.
		I: Sportart L (vgl. Sygusch & Weller, 2005, S. 26-27; Sygusch & Kolodziej, 2006, S. 28-30)	[Wie ist denn das Prognosetraining so gelaufen?] Also ich habe das so ein bisschen aus- geweitet, hab das für jedes Gerät praktisch gemacht . Hab dann in einem Training mir ein Gerät rausgesucht, wo wir das dann mal so angefangen haben wie sie sich selber ein- schätzen und ja was leicht geht, was mittel geht, was schwer geht und hab dann im- mer wieder praktisch jedes Gerät so durch gemacht.
		I: Sportart XL (vgl. Sygusch & Weller, 2005, S. 28-29; Sygusch & Kolodziej, 2006, S. 30-31)	[Habt Ihr Übungen aus dem XL-Bereich gemacht?] Also das haben wir oft gemacht . Dass wir gesagt haben: Ok, Mannschaft ist in Überzahl, muss ein Tor schießen. [Ihr] Habt meinet- wegen jetzt 30 Sekunden Zeit! Überlegt euch was und dann ist Anpfiff .
	Verinnerlichung Thematisieren	T: Rückmelden (vgl. Sygusch & Weller, 2005, S. 29-30; Sygusch & Kolodziej, 2006, S. 31-32)	Also motorische Leistungen rückmelden, mache ich ziemlich viel , [...] und dann versuch ich immer erst ein kleines Lob zu geben und dann einfach zu sagen, ok, das war einfach noch nicht so gut.
		T: Reflektieren (vgl. Sygusch & Weller, 2005, S. 30-31; Sygusch & Kolodziej, 2006, S. 32-33)	[Hast du die Sportler auf die Ergebnisse (des Prognosetrainings) angesprochen?] Ja, denen hab ich dann auch gesagt: Warum hast du denn dich so verschätzt, was hast du denn gedacht, du triffst das nicht?

Tabelle A 96: Kodierleitfaden „Wirksamkeit“

Kodierleitfaden „Wirksamkeit“			Kategorien	Unterkategorien
	(Unter-)Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	
Wirksamkeit	„quantifizierte“ Wirksamkeit AZ und kSW	Wirkungen der Intervention auf der Notenskala	<ul style="list-style-type: none"> Antwort auf die Frage „Wie würdest du aktuell den Aufgabenzusammenhalt bzw. das Selbstbewusstsein in deiner Gruppe auf einer Schulnotenskala bewerten?“ 	
	Note: AZ	Aufgabenzusammenhalt	Auf jeden Fall eine zwei . Besser geht immer sag ich. Mit der eins muss man immer recht vorsichtig sein, aber eine zwei ist es auf jeden Fall.	
	Note: kSW	kollektive Selbstwirksamkeit	Also das Selbstbewusstsein von der Mannschaft. [...] Bei zwei würde ich jetzt mal sagen.	
Wirkungen	„große“ Wirkungen Kernziele	Wirkungen der Intervention die sich konkret auf die Kernziele beziehen	<ul style="list-style-type: none"> Trainer nennen Veränderungen der Kernziele durch die Intervention Kernziele müssen bei der Nennung „erkennbar“ sein. 	
	KZ: SK/SW	Selbstkonzept/Selbstwirksamkeit Wahrnehmung und das Wissen um die eigene Person, gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können	[Welche Wirkungen oder Effekte konntest du denn bei deiner Gruppe seit Beginn des Projektes feststellen?] Also ich habe den Eindruck, sie sind schon selbstbewusster geworden , auch in dem, was sie jetzt an Eigenverantwortung übernehmen wollen.	
	KZ: AZ	Aufgabenzusammenhalt Fähigkeit mit anderen zusammen sozial zu agieren und sich und sein Können im Sinne einer Gruppenaufgabe optimal einzubringen	Ja, ich hab auch nochmal mit den Mädels drüber gesprochen, also sie haben es jetzt auch als positiv empfunden das ganze Projekt und haben auch, ja das schon so empfunden, dass sie als Mannschaft schon ein bisschen zusammen gewachsen sind , auch wenn es dann mal Probleme gegeben hat, aber dass sie doch versucht haben oder dass sie die Aufgaben eigentlich schon relativ gut gelöst haben.	
	KZ: KF	Kooperationsfähigkeit Kompetenz des Einzelnen am Zusammenwirken der Gruppenmitglieder aktiv teilzuhaben.	[Und Kooperationsfähigkeit?] Ja, das machen Sie gut [...]. Die kooperieren mit den Anderen und sagen: Geh du mal rüber oder soll ich rüber gehen, oder so. Machen Sie schon eigentlich.“	
	„kleine“ Wirkungen Teilziele	Wirkungen der Intervention die sich auf Teilziele beziehen	<ul style="list-style-type: none"> Trainer nennen Veränderungen der Teilziele durch die Intervention Veränderungen in den Umgangsformen zwischen den Sportlern Veränderungen bei einzelnen Sportlern 	
	TZ: Selbsteinschätzung	Selbsteinschätzung zur Leistungsfähigkeit Person ist sich seiner Fähigkeiten bewusst.	[Sind Dir bezogen auf die anderen Kernziele Besonderheiten aufgefallen?] Also die haben eine ganz andere Einschätzung zu sich selber und auch ein ganz anderes Auftreten nach außen.	
		Realistischere Selbsteinschätzung Person beobachtet ihr eigenes Verhalten, um eine realistische Einschätzung von den eigenen Fähigkeiten zu bekommen.	Andere sind durch diese [Prognose-] Übung eigentlich auch ein bisschen vorangekommen, gewachsen, weil sie sehen, so schlecht bin ich eigentlich gar nicht. Ich hätte gedacht ich brauch acht Würfe und habe aber nur fünf gebraucht, um da jetzt fünf Treffer zu haben.	
TZ: Unterstützung	Soziale, emotionale und funktionale Unterstützung	Also die werden nicht mehr so als die Kleinen abgetan. Die unterstützen sich auch gegenseitig besser.		

		Hilfe oder Mithilfe von jemandem	
	TZ: Mitverantwortung	(soziale) Mit- und Eigenverantwortung Aufgaben übernehmen und für die Folgen eigener oder fremder Handlungen Rechenschaft abzulegen.	[Welche Wirkungen oder Effekte konntest du denn bei deiner Gruppe seit Beginn des Projektes feststellen?] Die sind [...] selbstständiger eigentlich geworden. Sie haben selber mehr Verantwortung übernommen.
	TZ: Kommunikation	Kommunikationsfähigkeit mehrere Menschen mit einbeziehen, teilnehmen lassen, gemeinsam machen	Was mir jetzt so ein bisschen auffällt ist, dass sie auch versuchen sich gegenseitig mehr zu korrigieren , also sie reden viel mehr miteinander, auch jetzt nicht nur privat, was sie ja sonst schon immer rumgackern, sondern auch was jetzt das Turnen selber betrifft.
	TZ: sonstiges	Aussagen, die sich nicht zuordnen lassen, aber Rückschlüsse auf die Wirkungen des Konzepts zulassen.	„[Sind dir bezogen auf die anderen Kernziele Besonderheiten aufgefallen in den letzten paar Wochen? Oder besondere Veränderungen?] Nee, es ist mir nichts aufgefallen . Ich hab also nur gemerkt, dass das insgesamt besser geworden ist mit der Gruppe .
		Einbindung in die Gruppe jemanden in die Gruppe mit integrieren	„[Wirkungen oder Effekte des Konzeptes auf deine Gruppe konntest du denn feststellen?] Also speziell jetzt die letzten Wochen gesehen, ähnlich wie beim Letzten auch mal die Integration von dem neuen Turner, dass die hervorragend ist .
Selbstständigkeit Handlungen mit eigenem Wissen und Können, ohne fremde Hilfe		Die Kinder sind selbstständig geworden , also sie sollen halt nach wie vor miteinander sprechen, was ich immer sag, macht das untereinander aus, redet, das und das möchte ich und wie ihr das macht ist egal.	
	Akzeptanz der Leistungsfähigkeit Bereitschaft für ein bestimmtes Verhalten oder Können der Anderen	Also bei den Kleinen habe ich festgestellt, dass sie sich gegenseitig schon ein bisschen besser schätzen oder einschätzen können und auch respektieren sich anders , also ich denk da hat jeder jetzt festgestellt jeder hat seine Schwächen und seine Stärken.	
Involvieren	Sich-Involvieren der Sportler	Ausmaß und Genauigkeit, mit der sich Sportler in die methodischen Maßnahmen involvieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagen aus denen hervorgeht, wie die Sportler mit methodischen Maßnahmen umgehen. • Drückt ein selbsttätiges und selbstgestalterisches Verhalten der Sportler aus • Anforderungen, die in den methodischen Maßnahmen liegen, werden mit bereits entwickelten motorischen und psychosozialen Fähigkeiten bewältigt.
	Involvieren Aufgreifen	Inhaltliche Entscheidungen, Rollen- und Aufgabenverteilung, Nahziele etc.	Also alles was mit mitreden, mit Mitarbeit zu tun hat das machen sie unglaublich gern. Und sie bringen sich auch ein.
	Involvieren Inszenieren	Involvieren Coachen Sportler helfen, beobachten und korrigieren sich gegenseitig.	Sie haben sich dann auch die Übungen gegenseitig vorgeturnt . [...] Und dann hat auch jede Gruppe ein bisschen anders gemacht, wie sie sich das halt beigebracht haben[...]. Aber auch von sich aus, ohne dass ich das jetzt so angewiesen hatte.
		Involvieren Selbsteinschätzung Sportler setzen sich mit ihrer eigenen sportlichen Leistungsfähigkeit auseinander.	[Wie ist denn das Prognosetraining so gelaufen?] Ich war angenehm überrascht, also ich hätte nicht gedacht, dass die Mädels dies so annehmen . [...] Also ich muss sagen, dass kam recht gut an.
		Involvieren Wettkampf/Konkurrenz Sportler wenden motorisches Können und psychosoziale Ressourcen unter sportartspezifischen Wettkampfbedingungen an.	Ja dann auch mit dem abgeschlossen, weil ich jetzt also einfach sagen muss jetzt mit dem dritten Teil mit dem XL-Teil, bin ich einfach nicht so vorangekommen, haben die Mädels nicht so mitgemacht wie beim M und beim Anfang eben.
	Involvieren Thematisieren	Involvieren Rückmelden/Reflektieren Annehmen von Rückmeldungen zu motorischen Leistungen, Reflexion von psychosozialen Erfahrungen	[Beim reflektieren, wie hast du das gehandhabt?] Ich habe festgestellt, wenn ich das mit A und B-Jugend mache, klappt das besser , weil die schon weiter fortgeschritten sind , wie nur mit den Jüngeren. Also mit den ganz jungen B-Jugend Jahrgang. Die nehmen es halt noch ein bisschen lustiger, sag ich mal an dieser Stelle. “

Tabelle A 97: Erste Reduzierung der t3-Interviewdaten zur Kategorie *Verinnerlichung*

Verinnerlichung		Handball	Gerätturnen	Gesamt
Rohdaten	Anzahl Interviews	13 ^a	16	29 ^a
	Dauer Interviews	4:50:13 Std. 17413 s.	7:49:22 Std. 28162 s.	12:39:35 Std. 45575 s.
	Ø Dauer/Interview	22:19 min. 1339 s.	29:20 min. 1760 s.	26:12 min. 1572 s.
Kodierte Daten	Anzahl Quotations	179	290	469
	Ø Quotations/Interview	14,9	18,1	16,8
	Dauer Quotations	2:19:41 Std. 8381 s.	4:34:17 Std. 16457 s.	6:53:58 Std. 24838 s.

^a Aus einem Interview konnte aufgrund der frühzeitig beendeten Saison der Gruppe keine Quotations zur Kategorie 2 *Verinnerlichung* extrahiert werden.

Tabelle A 98: Erste Reduzierung der t3-Interviewdaten zur Kategorie *Wirksamkeit*

Wirksamkeit		Handball	Gerätturnen	Gesamt
Rohdaten	Anzahl Interviews	13	16	29
	Dauer Interviews	4:50:13 Std. 17413 s.	7:49:22 Std. 28162 s.	12:39:35 Std. 45575 s.
	Ø Dauer/Interview	22:19 min. 1339 s.	29:20 min. 1760 s.	26:12 min. 1572 s.
Kodierte Daten	Anzahl Quotations	93	102	195
	Ø Quotations/Interview	7,2	6,4	6,7
	Dauer Quotations	1:08:46 Std. 4126 s.	1:21:20 Std. 4880 s.	2:30:06 Std. 9006 s.

Tabelle A 99: Korrelationen der abhängigen Variablen mit dem Faktor „Alter“

Abhängige Variablen	„Alter“	„Alter“ als Kovariate
Sportbezogene Selbstwirksamkeit	$r = .03$	Nein
Sportartspezifische Selbstwirksamkeit	$r = -.13^{**}$	Ja
Selbstbild motorischer Fähigkeiten	$r = -.12^*$	Ja
• Kraft	$r = -.13^{**}$	Ja
• Ausdauer	$r = -.16^{**}$	Ja
• Beweglichkeit	$r = .01$	Nein
• Schnelligkeit	$r = -.05$	Nein
• Koordination	$r = -.09$	Nein
Selbstbild allgemeiner Sportlichkeit	$r = -.01$	Nein
Sportartspezifisches Selbstkonzept	$r = -.03$	Nein
Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Gruppe	$r = -.22^{**}$	Ja
Aufgabenorientierter Zusammenhalt-Individuum	$r = -.15^{**}$	Ja
Teamfähigkeit im Sport	$r = .03$	Nein
Kommunikation im Sport	$r = .05$	Nein
Perspektivenübernahme im Sport	$r = -.17^{**}$	Ja

* Die Korrelation ist auf dem $p < .05$ Niveau (einseitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem $p < .01$ Niveau (einseitig) signifikant.

Tabelle A 100: Geschlechts- und Altersverteilung in der Trainer-Kontrollgruppe

KG Alters- gruppen		Gesamt			Handball			Geräturnen		
		Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w
		25	15 (60 %)	10 (40 %)	17	13 (76 %)	4 (24 %)	8	2 (25 %)	6 (75 %)
U 40	≤ 29	13 (52 %)	8 (53 %)	5 (50 %)	9 (53 %)	7 (54 %)	2 (50 %)	4 (50 %)	1 (50 %)	3 (50 %)
	30-39	2 (8 %)	1 (7 %)	1 (10 %)	2 (12 %)	1 (8 %)	1 (25 %)	0	0	0
Ü 40	40-49	9 (36 %)	5 (33 %)	4 (40 %)	6 (35 %)	5 (38 %)	1 (25 %)	3 (37 %)	0	3 (50 %)
	50-59	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	≥ 60	1 (4 %)	1 (7 %)	0	0	0	0	1 (13 %)	1 (50 %)	0
Mittelwert (Jahre)		32.3	32.9	31.5	30.6	30.5	31.0	36.0	48.5	31.8
SD		14.4	16.4	11.4	11.9	12.6	11.0	19.0	36.1	12.7

Tabelle A 101: Trainererfahrung in der Trainer-Kontrollgruppe

KG Trainer- erfahrung		Gesamt			Handball			Geräturnen		
		Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w
		25	15 (60 %)	10 (40 %)	17	13 (76 %)	4 (24 %)	8	2 (25 %)	6 (75 %)
U 10	0-2	7 (28 %)	6 (40 %)	1 (10 %)	6 (35 %)	6 (46 %)	0	1 (12 %)	0	1 (17 %)
	3-4	8 (32 %)	4 (27 %)	4 (40 %)	6 (35 %)	4 (31 %)	2 (50 %)	2 (25 %)	0	2 (33 %)
	5-9	5 (20 %)	2 (13 %)	3 (30 %)	3 (18 %)	1 (8 %)	2 (50 %)	2 (25 %)	1 (50 %)	1 (17 %)
Ü 10	10-20	2 (8 %)	1 (7 %)	1 (10 %)	1 (6 %)	1 (8 %)	0	1 (12 %)	0	1 (17 %)
	> 20	3 (12 %)	2 (13 %)	1 (10 %)	1 (6 %)	1 (8 %)	0	2 (25 %)	1 (50 %)	1 (17 %)
Mittelwert (SD)		7.0 (8.0)	6.9 (8.7)	7.3 (7.2)	5.3 (5.7)	5.2 (6.4)	5.5 (2.6)	10.7 (11.1)	17.5 (17.7)	8.4 (9.2)

Tabelle A 102: Berufsgruppen in der Trainer-Kontrollgruppe

KG Berufs- gruppen		Gesamt			Handball			Geräturnen		
		Ges.	m	w	Ges.	m	w	Ges.	m	w
		39	14 (36 %)	25 (64 %)	20	10 (50 %)	10 (50 %)	19	4 (21 %)	15 (79 %)
humanitär	Päd./Psy. Beruf ^a	1 (4 %)	0	1 (10 %)	0	0	0	1 (13 %)	0	1 (17 %)
	Pfleg./Med. Beruf ^b	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Schüler/ Student	11 (44 %)	6 (40 %)	5 (50 %)	7 (41 %)	5 (39 %)	2 (50 %)	4 (50 %)	1 (50 %)	3 (50 %)
Kaufm./techn.	Techn./Hand. Beruf ^c	6 (24 %)	5 (33 %)	1 (10 %)	5 (29 %)	5 (39 %)	0	1 (13 %)	0	1 (17 %)
	Kaufm. Beruf ^d	6 (24 %)	3 (20 %)	3 (30 %)	5 (29 %)	3 (23 %)	2 (50 %)	1 (13 %)	0	1 (17 %)
	Renter/ Hausfrau	1 (4 %)	0	1 (10 %)	0	0	0	1 (13 %)	0	1 (17 %)

^a pädagogisch-psychologische Berufe; ^b pflegend-medizinische Berufe; ^c kaufmännische Berufe;

^d technisch-handwerkliche Berufe

Tabelle A 103: Fragebogenstichprobe der Trainer-Kontrollgruppe

KG	t ₁ , t ₂ oder t ₃			t ₁			t ₂			t ₃		
	m	w	ges.	m	w	ges.	m	w	ges.	m	w	ges.
Handball	13	4	17	10	3	13	10	2	12	11	3	14
Gerätturnen	2	6	8	2	6	8	2	6	8	2	4	6
gesamt	17	10	25	12	9	21	12	8	20	13	7	20

Tabelle A 104: Einschätzung des *individuellen Beziehungszusammenhalts* durch die Sportler

Gesamt				Individueller Beziehungszusammenhalt					
Stichprobe	N = 221			Handball (n = 151)			Gerätturnen (n = 70)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	5.13	5.18	5.15	5.10	5.10	5.09	5.19	5.35	5.27
(SD)	(.72)	(.94)	(.73)	(.75)	(.75)	(.78)	(.66)	(1.26)	(.57)
Zeitvergleich t ₁ -t ₂ -t ₃	F		p	η ²	F		p	η ²	
	Zeit	1.10	.33	.01	Handball	.08	.92	.00	
	Interaktion	1.12	.33	.01	Gerätturnen	.90	.41	.01	
Gruppenver- gleich					t ₁	.65	.42	.00	
					t ₂	3.30	.07	.02	
					t ₃	3.13	.08	.01	

Tabelle A 105: Einschätzung des *Trainerverhaltens* durch die Sportler

Gesamt				Trainerverhalten					
Stichprobe	N = 215			Handball (n = 146)			Gerätturnen (n = 69)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.79	3.71	3.71	3.73	3.64	3.58	3.90	3.87	3.98
(SD)	(.65)	(.67)	(.69)	(.63)	(.68)	(.69)	(.66)	(.64)	(.60)
Zeitvergleich t ₁ -t ₂ -t ₃	F		p	η ²	F		p	η ²	
	Zeit	1.23	.29	.01	Handball	6.07	.00	.04	
	Interaktion	4.09	.02	.02	Gerätturnen	1.10	.34	.02	
Gruppenver- gleich					t ₁	3.26	.07	.02	
					t ₂	6.01	.01	.03	
					t ₃	16.34	.00	.07	

Tabelle A 106: Einschätzung des *Trainerverhaltens* durch die Trainer

Gesamt				Trainerverhalten					
Stichprobe	N = 21			Handball (n = 12)			Gerätturnen (n = 9)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.79	3.66	3.78	3.55	3.49	3.65	4.11	3.88	3.96
(SD)	(.46)	(.37)	(.36)	(.42)	(.22)	(.33)	(.28)	(.41)	(.32)
Zeitvergleich t ₁ -t ₂ -t ₃	F		p	η ²	F		p	η ²	
	Zeit	2.80	.07	.13	Handball	1.40	.27	.11	
	Interaktion	1.91	.16	.09	Gerätturnen	4.68	.03	.37	
Gruppenver- gleich					t ₁	11.53	.00	.38	
					t ₂	7.76	.01	.29	
					t ₃	4.42	.05	.19	

Tabelle A 107: Einschätzung des *positiven Feedbacks* durch die Trainer

Gesamt				positives Feedback					
Stichprobe	N = 21			Handball (n = 12)			Gerätturnen (n = 9)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	4.04	4.05	4.11	3.77	3.94	3.94	4.39	4.19	4.33
(SD)	(.53)	(.39)	(.38)	(.45)	(.36)	(.24)	(.42)	(.41)	(.43)
Zeitvergleich t₁-t₂-t₃		F	p	η^2			F	p	η^2
	Zeit	.39	.68	.02	Handball	1.16	.33	.10	
	Interaktion	2.38	.11	.11	Gerätturnen	2.36	.13	.23	
Gruppenver- gleich					t ₁	10.45	.00	.36	
					t ₂	2.36	.14	.11	
					t ₃	7.15	.02	.27	

Tabelle A 108: Einschätzung der *sozialen Unterstützung* durch die Trainer

Gesamt				soziale Unterstützung					
Stichprobe	N = 21			Handball (n = 12)			Gerätturnen (n = 9)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	4.06	3.77	3.91	3.93	3.63	3.87	4.22	3.96	3.98
(SD)	(.48)	(.45)	(.40)	(.56)	(.42)	(.49)	(.31)	(.43)	(.23)
Zeitvergleich t₁-t₂-t₃		F	p	η^2			F	p	η^2
	Zeit	4.16	.02	.18	Handball	2.47	.11	.18	
	Interaktion	.67	.52	.03	Gerätturnen	2.80	.09	.26	
Gruppenver- gleich					t ₁	1.93	.18	.09	
					t ₂	2.91	.10	.13	
					t ₃	.39	.54	.02	

Tabelle A 109: Einschätzung des *demokratischen Verhaltens* durch die Trainer

Gesamt				demokratisches Verhalten					
Stichprobe	N = 21			Handball (n = 12)			Gerätturnen (n = 9)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M	3.28	3.15	3.32	3.57	3.56	3.50	3.90	3.87	3.98
(SD)	(.67)	(.59)	(.58)	(.76)	(.77)	(.78)	(.77)	(.74)	(.74)
Zeitvergleich t₁-t₂-t₃		F	p	η^2			F	p	η^2
	Zeit	2.88	.07	.13	Handball	3.53	.05	.24	
	Interaktion	2.99	.06	.14	Gerätturnen	2.58	.13	.24	
Gruppenver- gleich					t ₁	9.48	.01	.33	
					t ₂	6.66	.02	.26	
					t ₃	2.72	.12	.13	

Tabelle A 110: „Gesamtgrad der Umsetzung“ in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter und Trainererfahrung

Gesamt		Geschlecht				Alter				Trainererfahrung					
Stichprobe	N = 26		männlich (n = 9)		weiblich (n = 17)		U 40 (n = 13)		Ü 40 (n = 13)		U 10 (n = 10)		Ü 10 (n = 15)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	
konzeptfern	5 (19 %)	0	1 (11 %)	0	4 (24 %)	0	2 (15 %)	0	3 (23 %)	0	0	0	5 (33 %)	0	
konzeptbeeinflusst	2 (8 %)	5 (19 %)	0	3 (33 %)	2 (12 %)	2 (12 %)	1 (8 %)	3 (23 %)	1 (8 %)	2 (15 %)	0	0	2 (13 %)	4 (27 %)	
konzeptnah	7 (27 %)	6 (23 %)	5 (56 %)	1 (11 %)	2 (12 %)	5 (29 %)	6 (46 %)	4 (31 %)	1 (8 %)	2 (15 %)	4 (40 %)	3 (30 %)	2 (13 %)	3 (20 %)	
konzepttreu	12 (46 %)	15 (58 %)	3 (33 %)	5 (56 %)	9 (53 %)	10 (58 %)	4 (31 %)	6 (46 %)	8 (62 %)	9 (69 %)	6 (60 %)	7 (70 %)	6 (40 %)	8 (53 %)	
Zeitvergleich t ₁ -t ₂	p		p				p				p				
	.06		männlich	.74			U 40	.37			U10	.56			
Gruppenvergleich			weiblich	< .05			Ü 40	.10			Ü10	< .05			
			t ₁	.91			t ₁	.41			t ₁	.08			
				t ₂	.59			t ₂	.29			t ₂	.24		

Tabelle A 111: „Gesamtgrad der Umsetzung“ in Abhängigkeit von Berufsgruppe, Teilnahme am Aufbauworkshop und Trainingshäufigkeit

Gesamt		Berufsgruppe				Teilnahme am Aufbauworkshop				Trainingshäufigkeit					
Stichprobe	N = 26		humanitäre B. (n = 15)		kaufm./techn. B. (n = 9)		teilgenommen (n = 21)		nicht teilgenommen (n = 5)		1-2 x pro Woche (n = 12)		3 x oder häufiger (n = 13)		
Messzeitpunkt	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	
konzeptfern	5 (19 %)	0	2 (13 %)	0	3 (33 %)	0	5 (24 %)	0	0	0	2 (17 %)	0	3 (23 %)	0	
konzeptbeeinflusst	2 (8 %)	5 (19 %)	0	1 (7 %)	1 (11 %)	4 (44 %)	1 (5 %)	5 (24 %)	1 (20 %)	0	1 (8 %)	2 (17 %)	1 (8 %)	2 (15 %)	
konzeptnah	7 (27 %)	6 (23 %)	3 (20 %)	4 (27 %)	4 (44 %)	2 (22 %)	6 (29 %)	4 (19 %)	1 (20 %)	2 (40 %)	3 (25 %)	4 (33 %)	3 (23 %)	2 (15 %)	
konzepttreu	12 (46 %)	15 (58 %)	10 (67 %)	10 (67 %)	1 (11 %)	3 (33 %)	9 (43 %)	12 (57 %)	3 (60 %)	3 (60 %)	6 (50 %)	6 (50 %)	6 (46 %)	9 (69 %)	
Zeitvergleich t ₁ -t ₂	p		p				p				p				
	.06		humanitäre B.	.46			teilgenommen	.09			1-2 x pro Woche	.34			
Gruppenvergleich			kaufm./techn. B.	.13			nicht teilgenommen	.32			3 x oder häufiger	.02			
			t ₁	.01			t ₁	.49			t ₁	.77			
				t ₂	.05			t ₂	.71			t ₂	.42		

Tabelle A 112: *Sportartspezifische Selbstwirksamkeit* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Sportartspezifische Selbstwirksamkeit *												
Stichprobe	Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M	3.08	3.11	3.10	3.03	3.12	3.13	3.10	3.06	3.06	3.09	2.97	2.96
(SD)	(.38)	(.42)	(.42)	(.40)	(.38)	(.34)	(.43)	(.42)	(.38)	(.47)	(.37)	(.34)
Ausgangssituation	F	p	η^2		Zeitvergleich				F	p	η^2	
t ₁	.48	.49	.00		t ₁ -t ₂	Zeit			.29	.59	.00	
Grad					t ₂ -t ₃	Zeit x Grad			.04	.84	.00	
					t ₁ -t ₂	Zeit			1.33	.25	.01	
					t ₂ -t ₃	Zeit x Grad			.12	.73	.00	

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Tabelle A 113: *Sportartspezifische Selbstwirksamkeit* differenziert nach „Eingangswert (EW)“

Sportartspezifische Selbstwirksamkeit *											
	Niedriger EW			Mittlerer EW			Hoher EW				
Interventionsgruppe	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
M	2.60	2.81	2.82	3.05	3.11	3.05	3.51	3.27	3.25		
(SD)	(.23)	(.30)	(.34)	(.11)	(.42)	(.32)	(.18)	(.37)	(.40)		
Kontrollgruppe	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
M	2.58	2.74	2.77	3.08	3.10	3.13	3.53	3.31	3.36		
(SD)	(.19)	(.34)	(.36)	(.11)	(.29)	(.32)	(.18)	(.44)	(.39)		
t ₁	F	p	η^2		t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2	
Gruppe	.23	.63	.00		Zeit x Gruppe			1.30	.27	.00	
EW	843.70	.00	.82		Zeit x EW			27.26	.00	.13	
Gruppe x EW	.61	.54	.00		Zeit x Gruppe x EW			.62	.65	.00	

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Tabelle A 114: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten* differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten *														
Interventionsgruppe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu				
		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	
Gesamt	M	3.21	3.14	3.12	3.08	3.17	3.16	3.14	3.06	3.23	3.12	3.07	3.11	
	(SD)	(.43)	(.37)	(.43)	(.44)	(.40)	(.37)	(.43)	(.46)	(.45)	(.36)	(.42)	(.41)	
RB niedrig	M	3.18	3.13	3.01	3.00	3.16	3.19	3.02	2.93	3.19	3.10	3.01	3.14	
	(SD)	(.43)	(.40)	(.42)	(.39)	(.44)	(.49)	(.43)	(.39)	(.44)	(.36)	(.41)	(.37)	
RB hoch	M	3.23	3.16	3.24	3.18	3.18	3.15	3.28	3.22	3.29	3.16	3.16	3.07	
	(SD)	(.43)	(.34)	(.40)	(.48)	(.39)	(.30)	(.39)	(.48)	(.46)	(.38)	(.43)	(.49)	
t ₁ bzw. t ₂		F	p	η ²		t ₁ -t ₂ bzw. t ₂ -t ₃				F	p	η ²		
t ₁	Grad	.62	.43	.01		t ₁ -t ₂	Zeit		2.15		.15	.02		
	RB	.24	.62	.00			Zeit x Grad		2.25		.14	.02		
	Grad x RB	.20		.66			Zeit x RB		.11		.74		.00	
		.00		.00			Zeit x Grad x RB		.00		.97		.00	
t ₂	Grad	.19	.67	.00		t ₂ -t ₃	Zeit		.07		.79		.00	
	RB	.02	.89	.00			Zeit x Grad		2.09		.15		.02	
	Grad x RB	1.24		.27			Zeit x RB		2.01		.16		.02	
		.01		.01			Zeit x Grad x RB		3.14		.08		.03	

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Tabelle A 115: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Beweglichkeit*

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten Beweglichkeit												
Stichprobe		Gesamt			Handball			Gerätturnen				
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
gesamt IG	M	3.40	3.34	3.28	3.38	3.33	3.31	3.45	3.36	3.20		
	(SD)	(.71)	(.69)	(.68)	(.66)	(.69)	(.66)	(.65)	(.69)	(.71)		
m	M	3.43	3.34	3.41	3.39	3.32	3.39	3.83	3.57	3.57		
	(SD)	(.79)	(.77)	(.68)	(.81)	(.79)	(.69)	(.41)	(.54)	(.54)		
W	M	3.38	3.35	3.20	3.36	3.35	3.23	3.41	3.34	3.16		
	(SD)	(.67)	(.64)	(.66)	(.67)	(.58)	(.61)	(.66)	(.70)	(.72)		
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
gesamt KG	M	3.30	3.34	3.35	3.39	3.32	3.33	3.13	3.40	3.39		
	(SD)	(.74)	(.73)	(.73)	(.72)	(.79)	(.80)	(.76)	(.57)	(.57)		
m	M	3.53	3.40	3.45	3.61	3.32	3.39	3.13	3.75	3.75		
	(SD)	(.68)	(.82)	(.89)	(.67)	(.86)	(.95)	(.64)	(.46)	(.46)		
W	M	3.19	3.32	3.30	3.23	3.32	3.28	3.13	3.33	3.32		
	(SD)	(.75)	(.68)	(.64)	(.72)	(.75)	(.69)	(.79)	(.57)	(.57)		
t ₁		F	p	η ²		t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²	
Gruppe (IG & KG)		3.97	< .05	.01		Zeit (IG & KG)			.70	.50	.00	
Sportart (IG & KG)		.05	.83	.00		Zeit x Gruppe (IG & KG)			2.39	.09	.01	
Geschlecht (IG & KG)		3.33	.07	.01		Zeit (nur IG)			2.17	.12	.01	
Gruppe x Sportart (IG & KG)		5.74	.02	.02		Zeit x Sportart (nur IG)			.756	.47	.00	
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		.03	.87	.00		Zeit x Geschlecht (nur IG)			1.82	.16	.01	

Tabelle A 116: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Beweglichkeit* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten Beweglichkeit													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				konzeptnah - fern			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M (SD)		3.41 (.72)	3.37 (.67)	3.34 (.69)	3.26 (.68)	3.44 (.68)	3.43 (.55)	3.35 (.64)	3.27 (.62)	3.39 (.74)	3.33 (.74)	3.32 (.79)	3.24 (.79)
Ausgangssituation		F	p	η^2		Zeitvergleich				F	p	η^2	
t ₁	Grad	.21	.65	.00		t ₁ -t ₂	Zeit			.79	.38	.00	
							Zeit x Grad			.35	.55	.00	
						t ₂ -t ₃	Zeit			2.61	.11	.01	
							Zeit x Grad			.00	1.00	.00	

Tabelle A 117: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Schnelligkeit*

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten Schnelligkeit												
Stichprobe		Gesamt			Handball			Gerätturnen				
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
gesamt IG	M (SD)	3.32 (.62)	3.26 (.62)	3.28 (.57)	3.28 (.63)	3.28 (.65)	3.28 (.60)	3.41 (.60)	3.22 (.57)	3.26 (.50)		
m	M (SD)	3.41 (.67)	3.39 (.70)	3.43 (.61)	3.37 (.68)	3.34 (.70)	3.41 (.62)	3.83 (.41)	3.86 (.38)	3.71 (.49)		
w	M (SD)	3.27 (.59)	3.18 (.56)	3.18 (.53)	3.19 (.57)	3.22 (.58)	3.16 (.57)	3.37 (.61)	3.15 (.54)	3.21 (.48)		
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
gesamt KG	M (SD)	3.23 (.72)	3.24 (.70)	3.35 (.63)	3.28 (.75)	3.22 (.72)	3.38 (.62)	3.14 (.65)	3.27 (.64)	3.29 (.65)		
m	M (SD)	3.47 (.74)	3.38 (.71)	3.69 (.51)	3.44 (.78)	3.33 (.74)	3.65 (.53)	3.63 (.52)	3.63 (.52)	3.87 (.35)		
w	M (SD)	3.12 (.68)	3.17 (.68)	3.19 (.61)	3.17 (.72)	3.15 (.71)	3.20 (.61)	3.05 (.63)	3.20 (.65)	3.17 (.63)		
t ₁		F	p	η^2		t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2	
Gruppe (IG & KG)		1.37	.24	.00		Zeit (IG & KG)			1.38	.25	.00	
Sportart (IG & KG)		2.99	.09	.01		Zeit x Gruppe (IG & KG)			2.76	.06	.01	
Geschlecht (IG & KG)		13.06	.00	.04		Zeit (nur IG)			.34	.71	.00	
Gruppe x Sportart (IG & KG)		1.96	.16	.01		Zeit x Sportart (nur IG)			.28	.76	.00	
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		.25	.62	.00		Zeit x Geschlecht (nur IG)			.28	.76	.00	

Tabelle A 118: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Schnelligkeit* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten Schnelligkeit													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				konzeptnah - fern			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M (SD)		3.33 (.64)	3.28 (.59)	3.23 (.62)	3.26 (.57)	3.32 (.60)	3.28 (.56)	3.24 (.63)	3.21 (.58)	3.34 (.67)	3.28 (.62)	3.21 (.60)	3.36 (.55)
Ausgangssituation		F	p	η^2		Zeitvergleich				F	p	η^2	
t ₁	Grad	.02	.89	.00		t ₁ -t ₂ Zeit				.90	.35	.01	
						Zeit x Grad				.03	.85	.00	
						t ₂ -t ₃ Zeit				1.85	.18	.01	
						Zeit x Grad				4.17	.04	.02	

Tabelle A 119: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Kraft*

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten Kraft*										
Stichprobe		Gesamt			Handball			Gerätturnen		
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
gesamt IG	M (SD)	3.22 (.67)	3.24 (.63)	3.26 (.63)	3.16 (.68)	3.20 (.63)	3.21 (.67)	3.36 (.62)	3.32 (.63)	3.37 (.54)
m	M (SD)	3.26 (.73)	3.35 (.67)	3.41 (.65)	3.20 (.72)	3.32 (.68)	3.37 (.65)	4.00 (.00)	3.71 (.49)	3.86 (.38)
w	M (SD)	3.20 (.63)	3.17 (.59)	3.17 (.61)	3.12 (.64)	3.08 (.55)	3.04 (.65)	3.30 (.61)	3.27 (.63)	3.32 (.53)
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
gesamt KG	M (SD)	3.14 (.66)	3.18 (.74)	3.27 (.68)	3.12 (.70)	3.14 (.79)	3.23 (.73)	3.19 (.57)	3.27 (.61)	3.36 (.53)
m	M (SD)	2.98 (.72)	3.17 (.91)	3.35 (.81)	2.93 (.72)	3.08 (.92)	3.27 (.84)	3.25 (.71)	3.62 (.74)	3.75 (.46)
w	M (SD)	3.22 (.61)	3.19 (.65)	3.23 (.60)	3.25 (.65)	3.18 (.70)	3.20 (.66)	3.18 (.55)	3.20 (.56)	3.28 (.51)
t ₁		F	p	η^2	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2
Gruppe (IG & KG)		5.24	.02	.01	Zeit (IG & KG)			2.97	>.05	.01
Sportart (IG & KG)		5.62	.02	.02	Zeit x Gruppe (IG & KG)			1.93	.15	.01
Geschlecht (IG & KG)		1.17	.28	.00	Zeit (nur IG)			2.19	.11	.01
Gruppe x Sportart (IG & KG)		2.64	.11	.01	Zeit x Sportart (nur IG)			.29	.75	.00
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		5.90	.02	.02	Zeit x Geschlecht (nur IG)			.11	.90	.00

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 3.3.3.2).

Tabelle A 120: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Kraft* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten Kraft *													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				konzeptnah - fern			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M (SD)		3.22 (.65)	3.24 (.62)	3.21 (.64)	3.24 (.63)	3.26 (.62)	3.19 (.61)	3.19 (.65)	3.19 (.66)	3.20 (.67)	3.27 (.63)	3.26 (.62)	3.35 (.57)
Ausgangssituation		F	p	η^2		Zeitvergleich				F	P	η^2	
t ₁	Grad	.04	.85	.00		t ₁ -t ₂		Zeit		2.35	.13	.01	
								Zeit x Grad		.88	.35	.01	
						t ₂ -t ₃		Zeit		1.81	.18	.01	
								Zeit x Grad		1.16	.28	.01	

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 3.3.3.2).

Tabelle A 121: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Ausdauer*

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten Ausdauer *												
Stichprobe		Gesamt			Handball			Gerätturnen				
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
gesamt IG	M (SD)	2.92 (.77)	2.82 (.79)	2.87 (.80)	2.99 (.70)	2.90 (.74)	2.93 (.78)	2.77 (.89)	2.65 (.87)	2.74 (.85)		
m	M (SD)	3.05 (.73)	2.89 (.80)	3.07 (.79)	3.00 (.72)	2.87 (.81)	3.05 (.80)	3.67 (.52)	3.14 (.69)	3.29 (.76)		
w	M (SD)	2.85 (.79)	2.78 (.79)	2.75 (.78)	2.99 (.67)	2.93 (.67)	2.80 (.74)	2.68 (.88)	2.60 (.88)	2.68 (.84)		
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
gesamt KG	M SD	2.94 (.87)	2.83 (.83)	3.03 (.86)	2.92 (.88)	2.82 (.85)	3.05 (.89)	2.98 (.85)	2.85 (.80)	2.98 (.80)		
m	M (SD)	2.98 (.92)	2.85 (.85)	3.16 (.90)	2.95 (.95)	2.80 (.85)	3.12 (.95)	3.13 (.84)	3.13 (.84)	3.38 (.52)		
w	M (SD)	2.92 (.85)	2.82 (.82)	2.96 (.84)	2.90 (.84)	2.83 (.85)	3.00 (.85)	2.95 (.87)	2.80 (.79)	2.90 (.83)		
t ₁		F	p	η^2		t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2	
Gruppe (IG & KG)		.13	.72	.00		Zeit (IG & KG)			1.19	.31	.00	
Sportart (IG & KG)		.00	.97	.00		Zeit x Gruppe (IG & KG)			1.11	.33	.00	
Geschlecht (IG & KG)		3.64	.06	.01		Zeit (nur IG)			1.23	.29	.01	
Gruppe x Sportart (IG & KG)		.01	.92	.00		Zeit x Sportart (nur IG)			.15	.86	.00	
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		1.89	.17	.01		Zeit x Geschlecht (nur IG)			.74	.48	.00	

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 3.3.3.2).

Tabelle A 122: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Ausdauer* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten Ausdauer *													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				konzeptnah - fern			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M (SD)		2.94 (.72)	2.83 (.77)	2.79 (.79)	2.84 (.80)	2.99 (.69)	2.85 (.66)	2.88 (.71)	2.94 (.73)	2.90 (.75)	2.82 (.84)	2.60 (.90)	2.63 (.91)
Ausgangssituation		F	p	η^2		Zeitvergleich				F	p	η^2	
t ₁	Grad	.19	.67	.00		t ₁ -t ₂ Zeit				1.73	.19	.01	
						Zeit x Grad				.02	.89	.00	
						t ₂ -t ₃ Zeit				.32	.57	.00	
						Zeit x Grad				.06	.81	.00	

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 3.3.3.2).

Tabelle A 123: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Koordination*

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten Koordination												
Stichprobe		Gesamt			Handball			Geräturnen				
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
gesamt IG	M	3.14	3.16	3.12	3.08	3.14	3.11	3.28	3.22	3.14		
	(SD)	(.66)	(.64)	(.62)	(.67)	(.67)	(.58)	(.62)	(.57)	(.71)		
m	M	3.20	3.24	3.33	3.16	3.21	3.28	3.67	3.57	3.86		
	(SD)	(.67)	(.71)	(.61)	(.67)	(.72)	(.60)	(.52)	(.54)	(.38)		
w	M	3.11	3.12	3.00	3.00	3.07	2.95	3.24	3.18	3.06		
	(SD)	(.65)	(.58)	(.60)	(.67)	(.60)	(.52)	(.62)	(.56)	(.69)		
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
gesamt KG	M	3.23	3.26	3.25	3.24	3.22	3.18	3.21	3.33	3.39		
	(SD)	(.67)	(.68)	(.69)	(.67)	(.74)	(.73)	(.68)	(.56)	(.57)		
m	M	3.40	3.49	3.42	3.43	3.46	3.35	3.25	3.63	3.75		
	(SD)	(.71)	(.59)	(.82)	(.71)	(.60)	(.36)	(.71)	(.52)	(.46)		
w	M	3.15	3.15	3.17	3.12	3.07	3.07	3.20	3.28	3.32		
	(SD)	(.64)	(.70)	(.60)	(.61)	(.78)	(.61)	(.69)	(.55)	(.57)		
t ₁		F	p	η^2		t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2	
Gruppe (IG & KG)		.04	.85	.00		Zeit (IG & KG)			.17	.84	.00	
Sportart (IG & KG)		2.44	.12	.01		Zeit x Gruppe (IG & KG)			.26	.77	.00	
Geschlecht (IG & KG)		5.24	.02	.02		Zeit (nur IG)			.17	.84	.00	
Gruppe x Sportart (IG & KG)		4.01	< .05	.01		Zeit x Sportart (nur IG)			.69	.50	.00	
Gruppe x Geschl. (IG & KG)		.32	.57	.00		Zeit x Geschlecht (nur IG)			2.74	.07	.01	

Tabelle A 124: *Selbstbild der motorischen Fähigkeiten: Koordination* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Selbstbild der motorischen Fähigkeiten Koordination													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				konzeptnah - fern			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M		3.16	3.15	3.16	3.10	3.07	3.10	3.11	3.07	3.22	3.19	3.26	3.15
(SD)		(.65)	(.64)	(.63)	(.63)	(.59)	(.63)	(.64)	(.61)	(.69)	(.64)	(.62)	(.66)
Ausgangssituation		F	p	η^2		Zeitvergleich				F	p	η^2	
t ₁	Grad	2.41	.12	.01		t ₁ -t ₂	Zeit			.00	.99	.00	
							Zeit x Grad			.33	.57	.00	
						t ₂ -t ₃	Zeit			2.75	.10	.01	
							Zeit x Grad			.44	.51	.00	

Tabelle A 125: *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M		3.35	3.34	3.33	3.32	3.37	3.37	3.34	3.33	3.34	3.32	3.30	3.30
(SD)		(.51)	(.48)	(.47)	(.49)	(.50)	(.42)	(.47)	(.49)	(.51)	(.51)	(.47)	(.47)
Ausgangssituation		F	p	η^2		Zeitvergleich				F	p	η^2	
t ₁	Grad	.18	.67	.00		t ₁ -t ₂	Zeit			.07	.80	.00	
							Zeit x Grad			.05	.83	.00	
						t ₂ -t ₃	Zeit			.03	.85	.00	
							Zeit x Grad			.01	.93	.00	

Tabelle A 126: *Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit* differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“

Selbstbild der allgemeinen Sportlichkeit													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
Gesamt	M	3.36	3.31	3.31	3.32	3.38	3.38	3.31	3.33	3.34	3.26	3.32	3.31
	(SD)	(.45)	(.48)	(.49)	(.47)	(.47)	(.43)	(.48)	(.49)	(.44)	(.51)	(.51)	(.44)
RB niedrig	M	3.34	3.26	3.22	3.20	3.41	3.36	3.22	3.20	3.31	3.22	3.20	3.20
	(SD)	(.47)	(.48)	(.51)	(.45)	(.59)	(.56)	(.51)	(.48)	(.41)	(.45)	(.52)	(.39)
RB hoch	M	3.38	3.35	3.44	3.48	3.36	3.38	3.41	3.49	3.40	3.31	3.50	3.46
	(SD)	(.44)	(.48)	(.43)	(.46)	(.41)	(.35)	(.42)	(.45)	(.48)	(.60)	(.46)	(.48)
t ₁ bzw. t ₂		F	p	η^2		t ₁ -t ₂ bzw. t ₂ -t ₃				F	p	η^2	
t ₁	Grad	.17	.68	.00		t ₁ -t ₂	Zeit			1.63	.21	.02	
	RB	.01	.93	.00			Zeit x Grad			.87	.35	.01	
	Grad x RB	.43	.52	.00			Zeit x RB			.30	.59	.00	
							Zeit x Grad x RB			.24	.63	.00	
t ₂	Grad	.91	.34	.01		t ₂ -t ₃	Zeit			.02	.88	.00	
	RB	.03	.86	.00			Zeit x Grad			.46	.50	.00	
	Grad x RB	.01	.91	.00			Zeit x RB			.29	.59	.00	
							Zeit x Grad x RB			1.12	.29	.01	

Tabelle A 127: *Sportartspezifisches Selbstkonzept* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

		Sportartspezifisches Selbstkonzept											
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M		3.02	3.02	2.99	2.98	3.03	2.98	2.99	2.98	3.02	3.05	2.99	2.98
(SD)		(.44)	(.42)	(.43)	(.46)	(.45)	(.38)	(.43)	(.48)	(.44)	(.45)	(.43)	(.43)
Ausgangssituation		F	p	η^2		Zeitvergleich				F	p	η^2	
t ₁	Grad	.04	.85	.00	t ₁ -t ₂	Zeit			.06	.80	.00		
						Zeit x Grad							
					t ₂ -t ₃	Zeit			.50	.82	.00		
						Zeit x Grad			.01	.91	.00		

Tabelle A 128: *Sportartspezifisches Selbstkonzept* differenziert nach „Eingangswert (EW)“

		Sportartspezifisches Selbstkonzept								
		Niedriger EW			Mittlerer EW			Hoher EW		
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		2.53	2.70	2.68	3.09	3.10	3.12	3.55	3.37	3.32
(SD)		(.28)	(.34)	(.35)	(.10)	(.32)	(.39)	(.19)	(.32)	(.37)
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		2.53	2.75	2.74	3.08	3.05	3.09	3.54	3.37	3.29
(SD)		(.24)	(.30)	(.43)	(.10)	(.38)	(.38)	(.20)	(.38)	(.41)
t ₁		F	p	η^2	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η^2
	Gruppe	.12	.73	.00	Zeit x Gruppe			.03	.97	.00
	EW	787.94	.00	.81	Zeit x EW			25.83	.00	.12
	Gruppe x EW	.01	.97	.00	Zeit x Gruppe x EW			.37	.83	.00

Tabelle A 129: *Aufgabenzusammenhalt* differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“

Aufgabenzusammenhalt *													
Interventionsgruppe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
Gesamt	M	4.92	4.88	4.80	4.83	5.01	4.91	4.75	4.79	4.85	4.85	4.89	4.90
	(SD)	(.59)	(.60)	(.63)	(.53)	(.58)	(.58)	(.66)	(.55)	(.59)	(.61)	(.57)	(.49)
RB niedrig	M	4.55	4.54	4.51	4.60	4.56	4.48	4.42	4.54	4.54	4.57	4.66	4.70
	(SD)	(.50)	(.57)	(.56)	(.44)	(.58)	(.56)	(.59)	(.42)	(.47)	(.58)	(.49)	(.45)
RB hoch	M	5.25	5.18	5.16	5.11	5.24	5.13	5.13	5.07	5.27	5.24	5.24	5.19
	(SD)	(.44)	(.45)	(.51)	(.51)	(.44)	(.47)	(.51)	(.56)	(.45)	(.42)	(.51)	(.40)
t ₁ bzw. t ₂		F	p	η^2		t ₁ -t ₂ bzw. t ₂ -t ₃				F	p	η^2	
t ₁	Grad	.08	.78	.00		t ₁ -t ₂	Zeit			1.35	.25	.01	
	RB	44.96	.00	.32			Zeit x Grad			1.46	.23	.02	
	Grad x RB				Zeit x RB			.71	.40	.01			
					Zeit x Grad x RB			.00	1.00	.00			
t ₂	Grad	.01	.95	.00		t ₂ -t ₃	Zeit			.01	.93	.00	
	RB	19.43	.00	.16			Zeit x Grad			.07	.79	.00	
	Grad x RB				Zeit x RB			1.42	.24	.01			
					Zeit x Grad x RB			.16	.69	.00			

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Tabelle A 130: *Aufgabenzusammenhalt* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Aufgabenzusammenhalt *													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M		4.86	4.85	4.78	4.79	4.98	4.93	4.73	4.78	4.78	4.80	4.88	4.82
	(SD)	(.62)	(.59)	(.65)	(.65)	(.60)	(.59)	(.69)	(.63)	(.62)	(.59)	(.55)	(.69)
Ausgangssituation		F	p	η^2		Zeitvergleich				F	p	η^2	
t ₁	Grad				t ₁ -t ₂	Zeit			2.20	.14	.01		
						Zeit x Grad			1.88	.17	.01		
					t ₂ -t ₃	Zeit			.04	.84	.00		
						Zeit x Grad			1.47	.23	.01		

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Tabelle A 131: *Aufgabenzugehörigkeit* differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“

Aufgabenzugehörigkeit *													
Interventionsgruppe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
Gesamt	M	5.06	5.04	4.90	4.88	5.18	5.11	4.90	4.86	4.97	5.00	4.88	4.90
	(SD)	(.54)	(.56)	(.65)	(.63)	(.47)	(.60)	(.69)	(.62)	(.57)	(.54)	(.55)	(.66)
RB niedrig	M	4.75	4.76	4.59	4.58	4.83	4.76	4.56	4.55	4.72	4.75	4.65	4.63
	(SD)	(.51)	(.53)	(.66)	(.61)	(.39)	(.56)	(.73)	(.59)	(.56)	(.52)	(.52)	(.65)
RB hoch	M	5.34	5.31	5.28	5.25	5.35	5.29	5.30	5.23	5.32	5.32	5.23	5.30
	(SD)	(.39)	(.46)	(.37)	(.44)	(.40)	(.54)	(.36)	(.45)	(.39)	(.35)	(.39)	(.44)
t ₁ bzw. t ₂		F	p	η ²		t ₁ -t ₂ bzw. t ₂ -t ₃				F	p	η ²	
t ₁	Grad	.47	.49	.01		t ₁ -t ₂	Zeit		2.36	.13	.02		
	RB	30.59	.00	.24			Zeit x Grad		1.48	.23	.02		
	Grad x RB	.30		.59			Zeit x RB		.18	.67	.00		
		.30		.59			Zeit x Grad x RB		.00	.95	.00		
t ₂	Grad	.23	.63	.00		t ₂ -t ₃	Zeit		3.39	.07	.03		
	RB	19.20	.00	.16			Zeit x Grad		.63	.43	.01		
	Grad x RB	.65		.42			Zeit x RB		.23	.63	.00		
		.65		.42			Zeit x Grad x RB		.40	.53	.00		

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Tabelle A 132: *Aufgabenzugehörigkeit* differenziert nach „Eingangswert (EW)“

Aufgabenzugehörigkeit *												
Interventionsgruppe		Niedriger EW			Mittlerer EW			Hoher EW				
		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
M	M	4.29	4.49	4.49	5.04	5.07	5.09	5.55	5.39	5.24		
	(SD)	(.46)	(.61)	(.72)	(.13)	(.44)	(.49)	(.22)	(.54)	(.51)		
Kontrollgruppe	M	4.13	4.43	4.34	5.03	4.84	4.94	5.58	5.30	5.11		
	(SD)	(.68)	(.70)	(.79)	(.14)	(.63)	(.56)	(.23)	(.60)	(.67)		
t ₁		F	p	η ²		t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²	
Gruppe		1.27	.26	.00		Zeit x Gruppe			1.27	.28	.00	
EW		399.19	.00	.69		Zeit x EW			18.06	.00	.09	
Gruppe x EW		2.56	.08	.01		Zeit x Gruppe x EW			1.40	.23	.01	

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Tabelle A 133: *Teamfähigkeit im Sport* differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“

Teamfähigkeit im Sport													
		TVER verbessert			TVER verschlechtert			I-BZ verbessert			I-BZ verschlechtert		
IG		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		3.28	3.21	3.19	3.31	3.21	3.18	3.23	3.20	3.24	3.37	3.20	3.12
(SD)		(.44)	(.43)	(.38)	(.42)	(.37)	(.40)	(.44)	(.39)	(.39)	(.43)	(.41)	(.38)
KG		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		3.32	3.31	3.29	3.22	3.16	3.16	3.26	3.35	3.34	3.28	3.12	3.10
(SD)		(.48)	(.48)	(.46)	(.46)	(.54)	(.44)	(.47)	(.52)	(.45)	(.48)	(.48)	(.42)
TVER	t ₁				F	p	η ²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²
	Gruppe				.33	.57	.00	Zeit x Gruppe			.87	.42	.00
	TVER				.47	.50	.00	Zeit x TVER			.53	.59	.00
I-BZ	Gruppe x TVER				1.66	.20	.01	Zeit x Gruppe x TVER			.09	.91	.00
	Gruppe				.49	.49	.00	Zeit x Gruppe			1.41	.25	.00
	I-BZ				2.38	.12	.01	Zeit x I-BZ			17.23	.00	.05
	Gruppe x I-BZ				1.48	.22	.00	Zeit x Gruppe x I-BZ			.76	.47	.00

Tabelle A 134: *Kommunikationsfähigkeit im Sport* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Kommunikationsfähigkeit im Sport													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M		3.03	3.08	3.07	3.05	3.04	3.14	3.08	3.07	3.02	3.03	3.05	3.01
(SD)		(.43)	(.59)	(.58)	(.40)	(.47)	(.77)	(.64)	(.41)	(.40)	(.42)	(.43)	(.39)
Ausgangssituation	t ₁	F			p	η ²	Zeitvergleich			F	p	η ²	
	Grad	.08			.78	.00	t ₁ -t ₂ Zeit			1.77	.19	.01	
							Zeit x Grad			1.27	.26	.01	
							t ₂ -t ₃ Zeit			.30	.59	.00	
							Zeit x Grad			.11	.74	.00	

Tabelle A 135: *Kommunikationsfähigkeit im Sport* differenziert nach „Eingangswert (EW)“

Kommunikationsfähigkeit im Sport												
		Niedriger EW			Mittlerer EW			Hoher EW				
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
M		2.43	2.76	2.74	2.98	3.04	3.05	3.52	3.32	3.26		
(SD)		(.27)	(.94)	(.38)	(.12)	(.31)	(.30)	(.17)	(.34)	(.41)		
Kontrollgruppe		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃		
M		2.47	2.73	2.80	3.01	3.07	3.20	3.54	3.26	3.33		
(SD)		(.27)	(.44)	(.52)	(.13)	(.35)	(1.05)	(.19)	(.37)	(.42)		
t ₁		F			p	η ²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²
	Gruppe	2.30			.13	.01	Zeit x Gruppe			1.52	.22	.00
	EW	815.34			.00	.82	Zeit x EW			15.40	.00	.08
	Gruppe x EW	.02			.99	.00	Zeit x Gruppe x EW			.16	.94	.00

Tabelle A 136: *Perspektivenübernahme im Sport* differenziert nach Veränderung im „Trainerverhalten (TVER)“ und „individuellen Beziehungszusammenhalt (I-BZ)“

Perspektivenübernahme im Sport *													
		TVER verbessert			TVER verschlechtert			I-BZ verbessert			I-BZ verschlechtert		
IG		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		2.72	2.74	2.79	2.63	2.63	2.66	2.65	2.65	2.69	2.68	2.72	2.76
(SD)		(.59)	(.59)	(.57)	(.59)	(.60)	(.59)	(.59)	(.59)	(.59)	(.60)	(.60)	(.56)
KG		t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₃
M		2.65	2.77	2.72	2.66	2.68	2.69	2.64	2.78	2.78	2.67	2.67	2.62
(SD)		(.58)	(.59)	(.65)	(.62)	(.66)	(.61)	(.61)	(.65)	(.70)	(.58)	(.59)	(.53)
TVER	t ₁				F	p	η ²	t ₁ -t ₂ -t ₃			F	p	η ²
	Gruppe				.01	.92	.00	Zeit x Gruppe			.54	.58	.00
	TVER				.37	.55	.00	Zeit x TVER			.51	.59	.00
I-BZ	Gruppe x TVER				.25	.62	.00	Zeit x Gruppe x TVER			.30	.73	.00
	Gruppe				.00	.97	.00	Zeit x Gruppe			.66	.51	.00
	I-BZ				.34	.56	.00	Zeit x I-BZ			.85	.42	.00
	Gruppe x I-BZ				.04	.85	.00	Zeit x Gruppe x I-BZ			1.82	.17	.01

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Tabelle A 137: *Perspektivenübernahme im Sport* differenziert nach „Grad der Umsetzung“

Perspektivenübernahme im Sport *													
Stichprobe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
Interventionsgruppe		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
M		2.67	2.71	2.64	2.68	2.78	2.81	2.69	2.74	2.60	2.64	2.54	2.57
(SD)		(.57)	(.58)	(.59)	(.57)	(.52)	(.52)	(.57)	(.50)	(.60)	(.62)	(.62)	(.68)
Ausgangssituation	t ₁	F	p	η ²		Zeitvergleich				F	p	η ²	
	Grad	1.33	.25	.01		t ₁ -t ₂	Zeit			.49	.49	.00	
						t ₂ -t ₃	Zeit			.07	.80	.00	
										.09	.77	.00	

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Tabelle A 138: *Perspektivenübernahme im Sport* differenziert nach „Grad der Umsetzung (Grad)“ und „Rahmenbedingungen (RB)“

Perspektivenübernahme im Sport *													
Interventionsgruppe		Gesamt				konzepttreu				nicht-konzepttreu			
		t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃	t ₁	t ₂	t ₂	t ₃
Gesamt	M	2.65	2.66	2.64	2.69	2.70	2.74	2.71	2.75	2.61	2.60	2.52	2.57
	(SD)	(.56)	(.58)	(.60)	(.61)	(.51)	(.55)	(.57)	(.52)	(.60)	(.60)	(.65)	(.75)
RB niedrig	M	2.44	2.48	2.50	2.59	2.57	2.77	2.57	2.62	2.39	2.36	2.37	2.54
	(SD)	(.56)	(.58)	(.59)	(.54)	(.51)	(.50)	(.52)	(.44)	(.58)	(.57)	(.68)	(.69)
RB hoch	M	2.84	2.82	2.82	2.81	2.76	2.73	2.86	2.91	2.92	2.92	2.74	2.61
	(SD)	(.50)	(.55)	(.58)	(.68)	(.51)	(.59)	(.59)	(.56)	(.49)	(.48)	(.56)	(.86)
t ₁ bzw. t ₂		F	p	η^2		t ₁ -t ₂ bzw. t ₂ -t ₃				F	p	η^2	
t ₁	Grad	.00	.99	.00		t ₁ -t ₂	Zeit		.70	.41	.01		
	RB	8.15	.01	.08			Zeit x Grad		.88	.35	.01		
	Grad x RB						Zeit x RB		.57	.45	.01		
							Zeit x Grad x RB		1.26	.26	.01		
t ₂	Grad	.02	.88	.00		t ₂ -t ₃	Zeit		.00	.95	.00		
	RB	9.42	.00	.09			Zeit x Grad		.07	.80	.00		
	Grad x RB						Zeit x RB		2.07	.15	.02		
							Zeit x Grad x RB		2.10	.15	.02		

* Die univariate Varianzanalyse (t₁) sowie die Varianzanalyse mit Messwiederholung (t₁-t₂-t₃) wurden mit der Kovariate „Alter“ berechnet (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

Anhang:

- Anhang 1: Trainerfragebogen
- Anhang 2: Sportlerfragebogen im Handball
- Anhang 3: Sportlerfragebogen im Gerätturnen
- Anhang 4: Interviewleitfaden
- Anhang 5: Ratingskalen

Anhang 1:

PERSÖNLICHKEITS- & TEAMENTWICKLUNG

PD Dr. Ralf Sygusch
Christian Herrmann

Liebe Trainerinnen und Trainer,

t1	Verein:
----	---------

vor Ihnen liegt ein Fragebogen des Forschungsprojekts „Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Kinder- und Jugendsport“, das von der Universität Bayreuth durchgeführt wird. Bei diesem Projekt geht es um die Überprüfung des Förderkonzepts zur Stärkung psychosozialer Ressourcen im Sport. Dazu interessiert uns Ihre Einstellung zu bestimmten Situationen im Training mit Kindern und Jugendlichen.

Bitte füllen Sie den Fragebogen sorgfältig und ehrlich aus. Kreuzen Sie bitte das Kästchen an, das dem Ausmaß Ihrer Zustimmung am meisten entspricht. Scheuen Sie sich nicht, auch extreme Werte anzukreuzen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, es kommt auf Ihr Erleben an. Uns interessiert Ihre spontane Meinung.

Aus rein pragmatischen Gründen sind alle Fragen in der männlichen Sprachform gewählt (z. B. Freunde). Sie schließen die weibliche Version des jeweiligen Begriffs selbstverständlich mit ein.

Bitte schreiben Sie auf den Fragebogen ihren persönlichen Code in die Kästchen ein. Der Code besteht aus dem Anfangsbuchstaben des Vornamens und dem Tag und Monat ihres Geburtstages.

Beispiel: Stefan hat am 14. 05. Geburtstag. Sein Code lautet dann:

S	14	05
---	----	----

Code:

--	--	--

Untersuchungsdatum:

____. ____ . 20____

Damit wir Ihren Fragebogen noch Ihrer Trainingsgruppe zuordnen können, tragen Sie bitte ihren Namen und ihre Trainingsgruppe in das vorgesehene Kästchen ein.

Vor- und Nachname	Trainingsgruppe

**NUN KANNS LOSGEHEN.
VIEL SPAß BEIM AUSFÜLLEN!**

In diesem Fragebogen finden Sie **Aussagen zu bestimmten Vorgehens- und Verhaltensweisen im Training mit Kindern und Jugendlichen**. Beurteilen Sie nun, in welchem Maße diese Aussagen auf Ihr eigenes Training zutreffen. Sie haben für jede Aussage fünf Antwortmöglichkeiten:

- 1 – nie**
2 – selten
3 – manchmal
4 – oft
5 – immer

Je **höher** die angekreuzte Zahl ist, desto **mehr** zeigen Sie die beschriebene Verhaltensweise der jeweiligen Aussage. Je **kleiner** die angekreuzte Zahl ist, umso **weniger** zeigen Sie das beschriebene Verhalten.

Beantworten Sie bitte die einzelnen Aussagen **zügig**, und lassen Sie bitte **keine** Aussage aus.

	nie	selten	manch mal	oft	immer
1. Ich zeige deutlich, dass ich mich freue, wenn ein Sportler eine gute Leistung bringt.	1	2	3	4	5
2. Ich habe Interesse am persönlichen Wohlergehen meiner Sportler.	1	2	3	4	5
3. Ich lobe einzelne Sportler für ihre Leistung vor den Anderen.	1	2	3	4	5
4. Ich bespreche mit den Sportlern wichtige Dinge, bevor ich anfangs/weitergehe.	1	2	3	4	5
5. Ich helfe meinen Sportlern, ihren Standpunkt zu festigen.	1	2	3	4	5
6. Ich sage es den Sportlern, wenn sie richtig gut waren.	1	2	3	4	5
7. Ich ermutige meine Sportler, Vorschläge zum Training zu machen.	1	2	3	4	5
8. Ich lasse meine Sportler an wichtigen Entscheidungen teilhaben.	1	2	3	4	5
9. Ich erkenne die Leistungen an, wo ich der Meinung bin, dass Anerkennung angebracht ist.	1	2	3	4	5
10. Ich frage nach der Meinung meiner Sportler zu wichtigen Trainingsinhalten.	1	2	3	4	5
11. Ich helfe meinen Sportlern, wenn sie persönliche Probleme haben.	1	2	3	4	5
12. Ich sage meinen Sportlern, dass sie sich mir anvertrauen können.	1	2	3	4	5
13. Ich setze mich persönlich für meine Sportler ein.	1	2	3	4	5
14. Ich erkundige mich nach der Meinung meiner Sportler zur Herangehensweise an wichtigen Wettkämpfen.	1	2	3	4	5
15. Wenn ein Sportler seine Leistung verbessert, wird er von mir gelobt, auch dann, wenn er im Vergleich zur Trainingsgruppe unter dem Durchschnitt liegt.	1	2	3	4	5
16. Wenn ein Sportler seine Leistungen gegenüber früher verbessert, so wird er dafür von mir besonders gelobt.	1	2	3	4	5

Angaben zu Ihrer Person

17. Geburtsdatum	____ . ____ . 19 ____
18. Geschlecht	<input type="radio"/> männlich <input type="radio"/> weiblich
19. Berufliche Tätigkeit	_____
20. Wie lange sind Sie schon Trainer in dieser Sportart?	_____ Jahre

Angaben zu Ihrer Trainingsgruppe

21. Verein	_____
22. Geschlecht	<input type="radio"/> männlich <input type="radio"/> weiblich
23. Alter	von _____ bis _____
24. Wie lange trainiert die Gruppe schon miteinander?	_____ Jahre
25. Wie lange trainieren Sie diese Trainingsgruppe schon?	_____ Jahre

VIELEN DANK FÜR IHRE HILFE!



Anhang 2:



UNIVERSITÄT
BAYREUTH

INSTITUT FÜR SPORTWISSENSCHAFT

PD Dr. Ralf Sygusch
Christian Herrmann



				t₁
				Deutschland
Verein:				
Gruppe	IG	O	KG	O

Liebe Handballerinnen und Handballe!

Dieser Fragebogen besteht aus drei Teilen. Der 1. Teil enthält Aussagen zum Handball, der 2. Teil enthält Aussagen zum Sport allgemein und zum Alltag und im 3. Teil geht es um das Training selbst. Uns interessieren Deine Meinungen und Einstellungen dazu.

Versuche bitte, die Aussagen der Reihe nach zu beantworten. Dabei hast Du immer mehrere Möglichkeiten zur Auswahl. Kreuze einfach das Kästchen oder die Zahl an, die Deiner Meinung nach am besten auf Dich zutrifft. Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Es kommt nur darauf an, dass Du die Antwort ankreuzt, die **auf Dich am besten zutrifft**. Wichtig ist also, dass Du alles ehrlich beantwortest. Überlege bei Deinen Antworten nicht zu lange und achte darauf, dass Du keine Aussage übersiehst. Beachte, dass Du für jede Aussage **nur eine Antwort** geben darfst.

Die Untersuchung erfolgt anonym. Bitte schreib deshalb keinen Namen auf Deinen Fragebogen, sondern trage nur Deinen persönlichen Code in die Kästchen ein.

Der Code besteht aus dem Anfangsbuchstaben Deines Vornamens und dem Tag und Monat Deiner Geburt.

Beispiel: Stefan hat am 14. 05. Geburtstag. Sein Code lautet dann:

S	14	05
----------	----	----

Code:

--	--	--

Untersuchungsdatum:

____.____.20____

Nun kann es losgehen!

Viel Spaß beim Ausfüllen. 😊 Auf geht's ... ✍ ...

Teil 1

Im 1. Teil findest Du Aussagen, die sich auf Dich, Deine Fähigkeiten im Handball und auf Deine Mannschaft im Handball beziehen.

Zunächst geht es um Deine Fähigkeiten im Training bzw. im Wettkampf. *Inwieweit treffen diese Aussagen auf Dich zu?*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Ich bin sehr gut im Handball.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich kann auch gegen einen guten Gegenspieler eine gute Leistung zeigen, wenn ich mich anstrenge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Auch wenn die Bedingungen nicht optimal sind (Spielvorbereitung, Halle), kann ich gute Leistungen bringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich bin im Handball einfach nicht gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Es fällt mir leicht, neue Taktiken zu verstehen, auch wenn sie sehr schwierig sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Es fällt mir schwer, im Handball etwas Neues zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Wenn ich eine schwierige Aufgabe beim Training gestellt bekomme, glaube ich, dass ich das schaffen werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ich finde sofort Anschluss an den Rest der Mannschaft, wenn ich mal längere Zeit verletzt war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich bin im Handball besser als die anderen in meiner Trainingsgruppe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Auch wenn Andere (Mitspieler, Trainer, Eltern) an meinen Fähigkeiten zweifeln, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Auch wenn ich gute Gegenspieler habe, glaube ich, dass ich trotzdem mein Spiel durchsetzen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ich lerne sehr schnell neue Übungen im Handball.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Es fällt mir leicht, mich auf neue Gegenspieler einzustellen, auch wenn es ganz andere Spielertypen sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch gute Leistungen zeigen kann, wenn ich mal schlecht trainiert oder gespielt habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Aufgaben beziehen sich auf Dich und Deine Trainingsgruppe. *Inwieweit treffen diese Aussagen auf Dich zu?*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Bei der Teamarbeit im Training (z. B. Taktiktraining, Gruppenaufgaben), kann ich mich auch dann richtig anstrengen, wenn einzelne andere Spieler gar nicht richtig mitmachen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn mir beim Training/Wettkampf jemand (z. B. Trainer, andere Spieler) kurze Anweisungen gibt, weiß ich meistens, was gemeint ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich versuche manchmal, meine Mitspieler 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"/>
4. Bei der Teamarbeit im Training (z. B. Taktiktraining, Gruppenaufgaben) schaffe ich es, mich auch dann richtig anzustrengen, wenn schwächere Spieler hinterher genauso gelobt werden wie ich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wenn wir im Training/Wettkampf über etwas diskutieren, kann ich mich so ausdrücken, dass die anderen mich verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Bei Meinungsverschiedenheiten im Training/Wettkampf versuche ich, die Sache aus Sicht aller Mitspieler zu betrachten, bevor ich mich entscheide.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In den folgenden Aussagen sollst Du Deinen Eindruck über Deine Mannschaft als Ganzes wiedergeben.

	trifft gar nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft etwas zu	trifft zu	trifft sehr zu
1. In unserer Mannschaft versuchen wir, angestrebte Ziele gemeinsam zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Im Wettkampf übernehmen wir gemeinsam die Verantwortung für schlechte Mannschaftsleistungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. In unserer Mannschaft sind wir uns darüber einig, was gelernt werden soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. In unserer Mannschaft wird es akzeptiert, wenn jemand eine schlechte Leistung bringt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. In Training oder Wettkampf können wir Meinungsverschiedenheiten lösen, ohne uns zu streiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. In unserer Mannschaft helfen wir uns gegenseitig, wenn jemand bei einer Übung Probleme hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. In unserer Mannschaft geht jeder ehrlich mit dem anderen um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. In unserer Mannschaft bemüht sich jeder, mannschaftsdienlich zu spielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. In unserer Mannschaft erkennen alle Mitglieder die Leistung der anderen an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teil 2

Im 2. Teil findest Du Aussagen, die sich auf allgemeine sportliche Situationen und Einstellungen (andere Sportarten, Sport in der Freizeit, Sportunterricht) und auf Situationen im Alltag (z. B. Schule, Familie, Freizeit und Freunde) beziehen.

Zunächst geht es um Einschätzungen zu deinem Körper und zu allgemeinen sportlichen Fähigkeiten. *Inwieweit treffen diese Aussagen auf Dich zu?*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Ich denke, dass ich für die meisten Sportarten beweglich genug bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. In den meisten Sportarten bin ich gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich bin mit meinem Körper zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. In Sportdisziplinen, wo man sehr schnell reagieren und sich bewegen muss, bin ich gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ich fühle mich in meinem Körper zu Hause.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich bin besser im Sport als die meisten meiner Freunde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich bin stolz auf meinen Körper.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Andere denken, dass ich gut im Sport bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ich bin körperlich stark.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich bin mit meinem Aussehen zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ich bin gut in Ausdauersportarten wie Langstreckenlauf, Aerobic, Radfahren, Schwimmen oder Skilanglauf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ich habe gute sportliche Fähigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ich fühle mich sicher im Ausführen von koordinierten Bewegungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Folgenden findest Du Aussagen zu neuen oder schwierigen Anforderungen in allgemeinen sportlichen Situationen, z. B. im Sportunterricht oder in der Freizeit. Entscheide, in welchem Maße die Aussagen für Dich stimmen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Im Sport fällt es mir leicht, mit neuen und schwierigen Aufgaben zu Recht zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn ich im Sport eine Übung vor einer Gruppe vormachen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Wenn ich mich im Sport richtig anstrengt, kann ich auch wachsende Anforderungen bewältigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Wenn im Sport die Anforderungen weiter ansteigen, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Im Sport kann ich auch schwierige Übungen schaffen, wenn ich mich anstrengt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. In den letzten drei Monaten konnte ich alle meine sportlichen Ziele erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. In den letzten drei Monaten war ich in meiner Sportart sehr erfolgreich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teil 3

Im 3. Teil findest Du Aussagen zum Training. Beurteile nun, in welchem Maße diese Aussagen auf Dein Handballtraining zutreffen.

Mein Trainer .../ Meine Trainerin ...	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... zeigt, dass sie/er sich freut, wenn jemand eine gute Leistung bringt.	1	2	3	4	5
2. ... hat Interesse an unserem persönlichen Wohlergehen.	1	2	3	4	5
3. ... lobt einzelne Sportler für ihre Leistung vor den anderen.	1	2	3	4	5
4. ... bespricht mit uns wichtige Dinge, bevor er/sie weitermacht/ weitergeht.	1	2	3	4	5
5. ... hilft uns, unseren Standpunkt zu festigen.	1	2	3	4	5
6. ... sagt es, wenn man richtig gut war.	1	2	3	4	5
7. ... ermutigt uns, Vorschläge zum Training zu machen.	1	2	3	4	5
8. ... lässt uns an wichtigen Entscheidungen teilhaben.	1	2	3	4	5
9. ... erkennt Leistungen an, wenn sie/er meint, dass Anerkennung notwendig ist.	1	2	3	4	5
10. ... fragt nach unserer Meinung zu wichtigen Trainingsinhalten.	1	2	3	4	5
11. ... hilft uns bei persönlichen Problemen.	1	2	3	4	5
12. ... ermutigt uns, sich ihr/ihm anzuvertrauen.	1	2	3	4	5
13. ... setzt sich für uns persönlich ein.	1	2	3	4	5
14. ... erkundigt sich nach unserer Meinung zur Herangehensweise an wichtigen Spielen.	1	2	3	4	5
15. Wenn ein schwacher Sportler sich verbessert, bedeutet das bei unserem Trainer eine „gute Leistung“, auch wenn der Sportler immer noch unter dem Durchschnitt der Trainingsgruppe liegt.	1	2	3	4	5
16. Wenn ein Sportler seine Leistungen gegenüber früher verbessert, so wird er dafür vom Trainer/-in besonders gelobt.	1	2	3	4	5

Wie oft hast Du in den letzten drei Monaten folgende Situationen erlebt?

	nie	selten	oft	sehr oft
1. Probleme in der Schule (z. B. mit Noten, Lehrern, Mitschülern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Probleme mit der Gesundheit (z. B. Sportverletzungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Probleme mit Eltern und Geschwistern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Probleme im Freundeskreis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Probleme im Sport (z. B. mit der Leistung, Trainer, Mitsportlern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich habe überhaupt keine Lust zum Training zu gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Das Training macht mir Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	ja	nein
8. Scheidung oder Trennung der Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Tod einer nahe stehenden Person	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zum Schluss nur noch ein paar Angaben zu Deiner Person, dann hast Du es geschafft.

1. Geburtsdatum	_____ . _____ . 19 _____		
2. Geschlecht	<input type="radio"/> männlich	<input type="radio"/> weiblich	
3. Altersgruppe	<input type="radio"/> 12 – 14 Jahre	<input type="radio"/> 14 – 16 Jahre	
4. Verein	_____		
5. Wie oft in der Woche gehst Du zum Training	<input type="radio"/> 1 bis 2 mal	<input type="radio"/> 3 bis 4 mal	<input type="radio"/> mehr als 4 mal

VIELEN DANK FÜR DEINE HILFE!



Anhang 3:



UNIVERSITÄT
BAYREUTH

INSTITUT FÜR SPORTWISSENSCHAFT

PD Dr. Ralf Sygusch
Christian Herrmann



				t₁
				Deutschland
Verein:				
Gruppe	IG	O	KG	O

Liebe Turnerinnen und Turner!

Dieser Fragebogen besteht aus drei Teilen. Der 1. Teil enthält Aussagen zum Gerätturnen, der 2. Teil enthält Aussagen zum Sport allgemein und zum Alltag und im 3. Teil geht es um das Training selbst. Uns interessieren Deine Meinungen und Einstellungen dazu.

Versuche bitte, die Aussagen der Reihe nach zu beantworten. Dabei hast Du immer mehrere Möglichkeiten zur Auswahl. Kreuze einfach das Kästchen oder die Zahl an, die Deiner Meinung nach am besten auf Dich zutrifft. Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Es kommt nur darauf an, dass Du die Antwort ankreuzt, die **auf Dich am besten zutrifft**. Wichtig ist also, dass Du alles ehrlich beantwortest. Überlege bei Deinen Antworten nicht zu lange und achte darauf, dass Du keine Aussage übersiehst. Beachte, dass Du für jede Aussage **nur eine Antwort** geben darfst.

Die Untersuchung erfolgt anonym. Bitte schreib deshalb keinen Namen auf Deinen Fragebogen, sondern trage nur Deinen persönlichen Code in die Kästchen ein.

Der Code besteht aus dem Anfangsbuchstaben Deines Vornamens und dem Tag und Monat Deiner Geburt.

Beispiel: Stefan hat am 14. 05. Geburtstag. Sein Code lautet dann:

S	14	05
---	----	----

Code:

--	--	--

Untersuchungsdatum:

____.____.20____

Nun kann es losgehen!

Viel Spaß beim Ausfüllen. 😊 Auf geht's ... ✎ ...

Teil 1

Im 1. Teil findest Du Aussagen, die sich auf Dich, Deine Fähigkeiten im Gerätturnen und auf Deine Trainings- und Wettkampfgruppe im Gerätturnen beziehen.

Zunächst geht es um Deine Fähigkeiten im Training bzw. im Wettkampf. *Inwieweit treffen diese Aussagen auf Dich zu?*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Ich bin sehr gut im Gerätturnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Auch wenn starke Turner/-innen am Wettkampf teilnehmen, weiß ich, dass ich eine gute Leistung zeigen kann, wenn ich mich anstrenge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Auch wenn die Bedingungen nicht optimal sind (Wettkampfvorbereitung, Halle, Geräte), kann ich gute Leistungen bringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich bin im Gerätturnen einfach nicht gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Es fällt mir leicht, neue Übungen oder Übungselemente zu erlernen, auch wenn sie sehr schwierig sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Es fällt mir schwer, im Gerätturnen etwas Neues zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Wenn ich eine schwierige Aufgabe beim Training gestellt bekomme, glaube ich, dass ich das schaffen werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ich finde sofort Anschluss an den Leistungsstand der Trainingsgruppe, wenn ich mal längere Zeit verletzt war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich bin im Gerätturnen besser als die anderen in meiner Trainingsgruppe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Auch wenn Andere (Mittturner, Trainer, Eltern) an meinen Fähigkeiten zweifeln, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Auch wenn in einem Wettkampf gute Turner/-innen dabei sind, lasse ich mich nicht einschüchtern oder entmutigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ich lerne sehr schnell neue Übungen im Gerätturnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch gute Leistungen zeigen kann, wenn ich mal schlecht trainiert oder einen schlechten Wettkampf gehabt habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Aufgaben beziehen sich auf Dich und Deine Trainingsgruppe. *Inwieweit treffen diese Aussagen auf Dich zu?*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Bei der Teamarbeit im Training (z. B. Gruppenaufgaben, Hilfestellung, Auf-/Abbau), kann ich mich auch dann richtig anstrengen, wenn einzelne andere Turner gar nicht richtig mitmachen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn mir beim Training/Wettkampf jemand (z. B. Trainer, andere Turner) kurze Anweisungen gibt, weiß ich meistens, was gemeint ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich versuche manchmal, meine Mittturner 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"/>
4. Bei der Teamarbeit im Training (z. B. Gruppenaufgaben, Hilfestellung) schaffe ich es, mich auch dann richtig anzustrengen, wenn schwächere Turner hinterher genauso gelobt werden wie ich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wenn wir im Training/Wettkampf über etwas diskutieren, kann ich mich so ausdrücken, dass die anderen mich verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Bei Meinungsverschiedenheiten im Training/Wettkampf versuche ich, die Sache aus Sicht aller Mittturner zu betrachten, bevor ich mich entscheide.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Bei der Teamarbeit im Training (z. B. Gruppenaufgaben, Hilfestellung, Auf-/Abbau) kann ich andere unterstützen, auch wenn ich davon selber	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In den folgenden Aussagen sollst Du Deinen Eindruck über Deine Trainings- und Wettkampfgruppe als Ganzes wiedergeben.

	trifft gar nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft etwas zu	trifft zu	trifft sehr zu
1. In unserer Trainings- und Wettkampfgruppe versuchen wir, angestrebte Ziele gemeinsam zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Im Wettkampf übernehmen wir gemeinsam die Verantwortung für schlechte Mannschaftsleistungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. In unserer Trainings- und Wettkampfgruppe sind wir uns darüber einig, was gelernt werden soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. In unserer Trainings- und Wettkampfgruppe wird es akzeptiert, wenn jemand eine schlechte Leistung bringt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. In Training oder Wettkampf können wir Meinungsverschiedenheiten lösen, ohne uns zu streiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. In unserer Trainings- und Wettkampfgruppe helfen wir uns gegenseitig, wenn jemand bei einer Übung Probleme hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. In unserer Trainings- und Wettkampfgruppe geht jeder ehrlich mit dem anderen um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. In unserer Trainings- und Wettkampfgruppe bemüht sich jeder, sich in den Dienst der Mannschaft zu stellen (z. B. Helfen, Tipps, Anfeuern, Aufmuntern...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. In unserer Trainings- und Wettkampfgruppe erkennen alle Mitglieder die Leistung der anderen an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teil 2

Im 2. Teil findest Du Aussagen, die sich auf allgemeine sportliche Situationen und Einstellungen (andere Sportarten, Sport in der Freizeit, Sportunterricht) und auf Situationen im Alltag (z. B. Schule, Familie, Freizeit und Freunde) beziehen.

Zunächst geht es um Einschätzungen zu deinem Körper und zu allgemeinen sportlichen Fähigkeiten. *Inwieweit treffen diese Aussagen auf Dich zu?*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Ich denke, dass ich für die meisten Sportarten beweglich genug bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. In den meisten Sportarten bin ich gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich bin mit meinem Körper zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. In Sportdisziplinen, wo man sehr schnell reagieren und sich bewegen muss, bin ich gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ich fühle mich in meinem Körper zu Hause.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich bin besser im Sport als die meisten meiner Freunde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich bin stolz auf meinen Körper.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Andere denken, dass ich gut im Sport bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ich bin körperlich stark.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich bin mit meinem Aussehen zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ich bin gut in Ausdauersportarten wie Langstreckenlauf, Aerobic, Radfahren, Schwimmen oder Skilanglauf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ich habe gute sportliche Fähigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ich fühle mich sicher im Ausführen von koordinierten Bewegungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Folgenden findest Du Aussagen zu neuen oder schwierigen Anforderungen in allgemeinen sportlichen Situationen, z. B. im Sportunterricht oder in der Freizeit. Entscheide, in welchem Maße die Aussagen für Dich stimmen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Im Sport fällt es mir leicht, mit neuen und schwierigen Aufgaben zu Recht zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn ich im Sport eine Übung vor einer Gruppe vormachen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Wenn ich mich im Sport richtig anstrengt, kann ich auch wachsende Anforderungen bewältigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Wenn im Sport die Anforderungen weiter ansteigen, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Im Sport kann ich auch schwierige Übungen schaffen, wenn ich mich anstrengt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. In den letzten drei Monaten konnte ich alle meine sportlichen Ziele erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. In den letzten drei Monaten war ich in meiner Sportart sehr erfolgreich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teil 3

Im 3. Teil findest Du Aussagen zum Training. Beurteile nun, in welchem Maße diese Aussagen auf Dein Gerätturntraining zutreffen.

	nie	selten	manchmal	oft	immer
Mein Trainer .../ Meine Trainerin ...					
1. ... zeigt, dass sie/er sich freut, wenn jemand eine gute Leistung bringt.	1	2	3	4	5
2. ... hat Interesse an unserem persönlichen Wohlergehen.	1	2	3	4	5
3. ... lobt einzelne Sportler für ihre Leistung vor den anderen.	1	2	3	4	5
4. ... bespricht mit uns wichtige Dinge, bevor er/sie weitermacht/ weitergeht.	1	2	3	4	5
5. ... hilft uns, unseren Standpunkt zu festigen.	1	2	3	4	5
6. ... sagt es, wenn man richtig gut war.	1	2	3	4	5
7. ... ermutigt uns, Vorschläge zum Training zu machen.	1	2	3	4	5
8. ... lässt uns an wichtigen Entscheidungen teilhaben.	1	2	3	4	5
9. ... erkenne Leistungen an, wenn sie/er meint, dass Anerkennung notwendig ist.	1	2	3	4	5
10. ... fragt nach unserer Meinung zu wichtigen Trainingsinhalten.	1	2	3	4	5
11. ... hilft uns bei persönlichen Problemen.	1	2	3	4	5
12. ... ermutigt uns, sich ihr/ihm anzuvertrauen.	1	2	3	4	5
13. ... setzt sich für uns persönlich ein.	1	2	3	4	5
14. ... erkundigt sich nach unserer Meinung zur Herangehensweise an wichtigen Wettkämpfen.	1	2	3	4	5
15. Wenn ein schwacher Sportler sich verbessert, bedeutet das bei unserem Trainer eine „gute Leistung“, auch wenn der Sportler immer noch unter dem Durchschnitt der Trainingsgruppe liegt.	1	2	3	4	5
16. Wenn ein Sportler seine Leistungen gegenüber früher verbessert, so wird er dafür vom Trainer/-in besonders gelobt.	1	2	3	4	5

Wie oft hast Du in den letzten drei Monaten folgende Situationen erlebt?

	nie	selten	oft	sehr oft
1. Probleme in der Schule (z. B. mit Noten, Lehrern, Mitschülern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Probleme mit der Gesundheit (z. B. Sportverletzungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Probleme mit Eltern und Geschwistern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Probleme im Freundeskreis (Freund, Freundin)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Probleme im Sport (z. B. mit der Leistung, Trainer, Mitsportlern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich habe überhaupt keine Lust zum Training zu gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Das Training macht mir Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		ja		nein
8. Scheidung oder Trennung der Eltern	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
9. Tod einer nahe stehenden Person	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>

Zum Schluss nur noch ein paar Angaben zu Deiner Person, dann hast Du es geschafft.

1. Geburtsdatum	_____ . _____ . 19 _____		
2. Geschlecht	<input type="radio"/> männlich	<input type="radio"/> weiblich	
3. Altersgruppe	<input type="radio"/> 12 – 14 Jahre	<input type="radio"/> 14 – 16 Jahre	
4. Verein	_____		
5. Wie oft in der Woche gehst Du zum Training	<input type="radio"/> 1 bis 2 mal	<input type="radio"/> 3 bis 4 mal	<input type="radio"/> mehr als 4 mal

VIELEN DANK FÜR DEINE HILFE!



Anhang 4:

Interviewleitfaden „Persönlichkeits- und Teamentwicklung“**Zentrale Frage: Ist das Konzept zur Persönlichkeits- und Teamentwicklung umsetzbar?****1 Allgemeines (Einstieg)**

1. Wie waren allgemein die vergangenen Trainingswochen?
2. Wie bist du mit dem Konzept klargekommen?
3. Was hat gut funktioniert – wo lagen Schwierigkeiten?

2 Situationen aufgreifen

2.1 Aktuelle Erfahrungen aufgreifen

Es gibt *aktuelle Erfahrungen* in Training und Wettkampf, die zur psychosozialen Entwicklung von Sportlern beitragen können?

- Wie bewusst sind Dir solche Situationen?

Solche Situationen sind

1. Rituale (abklatschen, Kreis machen),
 2. Konflikte,
 3. Sieg & Niederlage (gelungene Aktionen, unabhängig wer gewonnen hat...).
 4. Gefühle zulassen
- Welche dieser Situationen sind [seit dem letzten Interview] eingetreten?
 - Wie hast Du diese Situationen gestaltet und welche Erfahrungen hast du damit gemacht?

2.2 Gelegenheiten des Übens und Trainierens aufgreifen

Es gibt Gelegenheiten des Übens und Trainierens, die zur psychosozialen Entwicklung der Sportler beigetragen haben?

- Wie bewusst sind Dir solche Situationen?
1. Nahziele festlegen und prüfen
 2. Mannschaftswahlen
 3. Vormachen lassen,...

Im Trainingsprotokoll liegt vor, dass...

- Welche dieser Situationen sind in [seit dem letzten Interview] eingetreten?
- Wie hast Du diese Situationen gestaltet und welche Erfahrungen hast du damit gemacht?

2.3 Gelegenheiten der Mitverantwortung

Es gibt in Training (und Wettkampf) Gelegenheiten zur Mitverantwortung, die zur psychosozialen Entwicklung beitragen können!

- Wie bewusst sind Dir solche Situationen?
1. Rollen- und Aufgabenverteilung
 2. Festlegung von Regeln (Übungsaufbau)
 3. bei inhaltlichen Entscheidungen (Vorschläge).

Aus dem Trainingsprotokoll geht weiterhin hervor, dass...

- Welche dieser Situationen sind [seit dem letzten Interview] eingetreten?
- Wie hast Du diese Situationen gestaltet und welche Erfahrungen hast du damit gemacht?

3 Situationen inszenieren

- Beschreibe Aktionsform XY (Auswahl [aus Trainingsprotokoll!!!!] häufig falsch verstandener Aktionsformen!!) z. B. Gegenseitig coachen (L), Nahziele (Prognose, etc.), Wettkampf (XL)
- Welche Bereiche waren am meisten gewichtet? (S/M/L/XL)
- Welche Kernziele hast du dabei im Kopf gehabt?
- Wie sind die Spieler/Sportler mit einzelnen AF umgegangen? (als Rückmeldung wie AF bei Sportlern ankommt)

4 Situationen thematisieren

Es gibt die methodische Prinzipien „Motorische Leistungen rückmelden (Paare, Kleingruppe – Verbesserungen konkret begründen)“; „Psychosoziale Erfahrungen reflektieren“ (Reflexionsfragen)

- Wie bewusst sind Dir diese Prinzipien zum *Thematisieren*?
- Wie meldest du *motorische Leistungen* an deine Sportler zurück?
- Hast Du aufgegriffene oder inszenierte (psychosoziale) Lernsituation gezielt reflektiert? (Wie lange hat die Reflexion gedauert?)

5 Entwicklung der Mannschaft (jeweils status quo)

- Welche Wirkungen/Effekte konntet ihr seit Beginn des Projektes feststellen? (Positive/negative)
- Wie schätzt du aktuell den Aufgabenzusammenhalt/Selbstbewusstsein in deiner Trainingsgruppe ein? (1-6)
- Sind dir bezogen auf die weiteren Kernziele in deiner Trainingsgruppe Besonderheiten aufgefallen? Gibt es z. B. Spieler mit erhöhtem Selbstbewusstsein?
- Wenn ja welche? (Positive/negative)

6 Arbeitshilfe und Vorbereitung [nur t1 und t2]

- Wie hast du dich auf den [Aufbau-] Workshop vorbereitet?
- Wie hilfreich war der [Aufbau-] Workshop?
- Was hätte besser sein können?
- Wie hilfreich ist/war für dich die Arbeitsbroschüre?
- Wie hilfreich ist/war der Newsletter?
- Was fehlt dir? Hat etwas gefehlt?
- An welcher Stelle ist etwas unverständlich? War alles verständlich beschrieben?
- Wie groß ist der Vorbereitungsaufwand für Dich? Wie bereitest du dich auf das Training konkret vor?

7 Unterstützung/Fazit [nur t1 und t2]

- Wie schätzt Du allgemein die Umsetzbarkeit des Konzepts ein?
- Bist du mit unserer Unterstützung (Fragebögen, Interviews, Protokolle,...) zufrieden?
- Was fehlt Dir – was wünschst Du Dir?
- Wenn Du deine Fähigkeiten zur Umsetzung des Konzepts zwischen 0 % – 100 % ausdrücken sollst – wo stehst Du?

8 Zusatzfrage für Trainer ohne AWS [nur t2]

- Du konntest leider am AWS nicht teilnehmen. Wie bist du mit den neuen Inhalten (Kernziele, Methodische Maßnahmen, Aktionsformen) der 2. Interventionsphase klar gekommen?

9 Ausblick [nur t3]

Verbesserungen / Wünsche:

- Welche Verbesserungen schlägst Du zu Weiterentwicklung des Konzepts vor?
- An welchen Stellen findest Du das Konzept noch nicht ausgereift?
- Wo tauchen immer wieder Probleme auf, die auf Schwächen im Konzept - nicht an Dir – hinweisen?
- Welche Wünsche zum Konzept hast Du (z. B. andere Ressourcen [Motivation, Willensstärke, Konzentrationsfähigkeit])?

Voraussetzungen

- Welche Voraussetzungen / welche Unterstützung brauchen Trainer, um das Konzept umzusetzen?
- Glaubst du das Konzept ist ohne Workshops umsetzbar?
- (Was) Hilft der monatliche Newsletter)
- Würdest du das **Konzept weiterempfehlen**? Oder hast du es bereits weiterempfohlen?
- Wirst du selber das Konzept **weiterführen**?
- Wenn Du **deine Fähigkeiten** zur Umsetzung des Konzepts zwischen 0 % – 100 % ausdrücken sollst – wo stehst du?

Anhang 5: Ratingskalen

Datum:

Interviewpartner:

Bewerter:

Aufgreifen

Aktuelle Erfahrungen

Werden „aktuelle Erfahrungen“ erkannt?

Ja	1	2	3	4	5	6	Nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Sieg-Niederlage Gefühle zulassen Konflikte Rituale

Werden „aktuelle Erfahrungen“ aufgegriffen und eingesetzt?

regelmäßig	1	2	3	4	5	6	nie
------------	---	---	---	---	---	---	-----

Werden „aktuelle Erfahrungen“ im Sinne des Konzepts eingesetzt?

Ja	1	2	3	4	5	6	nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Gelegenheiten - Üben & Trainieren

Werden „Gelegenheiten des Übens und Trainierens“ erkannt?

Ja	1	2	3	4	5	6	Nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Nahziele Vormachen lassen Mannschaften zusammenstellen

Werden „Gelegenheiten des Übens und Trainierens“ aufgegriffen und eingesetzt?

regelmäßig	1	2	3	4	5	6	nie
------------	---	---	---	---	---	---	-----

Werden „Gelegenheiten des Übens und Trainierens“ im Sinne des Konzepts eingesetzt?

Ja	1	2	3	4	5	6	Nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Gelegenheiten – Mitverantwortung

Werden „Gelegenheiten der Mitverantwortung“ erkannt?

Ja	1	2	3	4	5	6	Nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Rollen-Aufgabenverteilung Festlegung und Kontrolle von Regeln Beteiligung – inhaltliche Entscheidungen

Werden „Gelegenheiten der Mitverantwortung“ aufgegriffen und eingesetzt?

regelmäßig	1	2	3	4	5	6	Nie
------------	---	---	---	---	---	---	-----

Werden „Gelegenheiten der Mitverantwortung“ im Sinne von Ressourcenstärkung / im Sinne des Konzepts eingesetzt?

Ja	1	2	3	4	5	6	Nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Inszenieren

Werden Aktionsformen der vier Gestaltungsebenen inszeniert? (vgl. Trainingsprotokolle)

„Ebene S „	regelmäßig	1	2	3	4	5	6	Nie
------------	------------	---	---	---	---	---	---	-----

„Ebene M“	regelmäßig	1	2	3	4	5	6	Nie
-----------	------------	---	---	---	---	---	---	-----

„Ebene L“	regelmäßig	1	2	3	4	5	6	Nie
-----------	------------	---	---	---	---	---	---	-----

„Ebene XL“	regelmäßig	1	2	3	4	5	6	Nie
------------	------------	---	---	---	---	---	---	-----

Werden die inszenierten Aktionsformen im Sinne des Konzepts eingesetzt?

„Ebene S „	Ja	1	2	3	4	5	6	Nein
„Ebene M“	Ja	1	2	3	4	5	6	Nein
„Ebene L“	Ja	1	2	3	4	5	6	Nein
„Ebene XL“	Ja	1	2	3	4	5	6	Nein

Thematisieren

Werden „motorische Leistungen“ rückgemeldet?

regelmäßig	1	2	3	4	5	6	nie
------------	---	---	---	---	---	---	-----

Werden „motorische Leistungen“ im Sinne des Konzepts rückgemeldet?

ja	1	2	3	4	5	6	nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Werden Erfahrungen reflektiert?

regelmäßig	1	2	3	4	5	6	nie
------------	---	---	---	---	---	---	-----

Werden Erfahrungen und Aktionsformen im Sinne des Konzepts reflektiert?

ja	1	2	3	4	5	6	nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Vorbereitung Workshop – Interventionsphase

Vorbereitung auf den Workshop:

Erfolgt eine regelmäßige Trainingsvorbereitung bzw. eine regelmäßige Auseinandersetzung mit dem Konzept

regelmäßig	1	2	3	4	5	6	nie
------------	---	---	---	---	---	---	-----

(wie arbeitest Du mit der Handreichung „Persönlichkeits- und Teamentwicklung im ...“)

Ist das Konzept bekannt / verinnerlicht (Kernziele)

ja	1	2	3	4	5	6	nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Ist das Konzept bekannt / verinnerlicht (Methoden)

ja	1	2	3	4	5	6	nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Entwicklungen der Mannschaft

Stand: **Aufgabenzusammenhalt**

gut	1	2	3	4	5	6	„schlecht“
-----	---	---	---	---	---	---	------------

Selbstbewusstsein des Teams

gut	1	2	3	4	5	6	„schlecht“
-----	---	---	---	---	---	---	------------

Gesamturteil (inkl. Trainingsprotokolle)

Selbsteinschätzung des Trainers: in Prozent

Erfolgt eine regelmäßige individuelle Auseinandersetzung mit Konzept (Handreichung) – Trainingsvorbereitung (Quantität)

ja	1	2	3	4	5	6	nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Wurde das Konzept verinnerlicht und verstanden? (Qualität)

ja	1	2	3	4	5	6	nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Werden methodische Maßnahmen Sinne im Sinne des Konzepts realisiert

Aufgreifen

ja	1	2	3	4	5	6	nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Inszenieren

ja	1	2	3	4	5	6	nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Thematisieren

ja	1	2	3	4	5	6	nein
----	---	---	---	---	---	---	------

Ehrenwörtliche Erklärung

Mir, Christian Herrmann, ist die geltende Promotionsordnung bekannt. Ich habe die Dissertation selbst angefertigt und habe keine Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen in meiner Arbeit angegeben.

Bei der Datenerhebung und Datenauswertung wurde ich von folgenden wissenschaftlichen Hilfskräften unterstützt:

- Martin Muche (Universität Bayreuth im Jahr 2007 bis 2008)
- Miriam Aust (Universität Bayreuth im Jahr 2007 bis 2008)
- Stefanie Huber (Universität Bayreuth im Jahr 2007 bis 2008)
- Anna Steinhäuser (Universität Jena im Jahr 2009 bis 2010)
- Svenja Schröder (Universität Jena im Jahr 2009 bis 2010)
- Katharina Seyffarth (Universität Jena im Jahr 2011)
- Jennifer Krause (Universität Jena im Jahr 2011)

Darüber hinaus haben Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Dissertation wurde noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht. Ebenso wurde die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule bzw. anderen Fakultät als Dissertation nicht eingereicht.

Ich versichere, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen habe.

Christian Herrmann

■ Persönliche Daten

Name: Christian Herrmann
Geburtsdaten: 19.03.1982
Geburtsort: Lichtenfels
Mutter: Doris Herrmann (geb. Rüger), geb. 19.03.1963
Beruf: Schneiderin
Vater: Hans Herrmann, geb. 19.08.1962
Beruf: Beamter

■ Ausbildung

1988 - 1992 Grundschule Mainroth
1992 - 2001 Gymnasium Burgkunstadt
Schulabschluss: Allgemeine Hochschulreife
2002 - 2006 Studium an der Universität Bayreuth für das Lehramt an der Realschule; Fächer: Sport- und Wirtschaftswissenschaften
Abschluss: Erstes Staatsexamen
2007 - 2008 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth;
Lehrstuhl für Sportpädagogik, Sportpsychologie und Organisationslehre des Sports; Prof. Dr. W. Brehm
2008 - 2009 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft der Universität Mainz;
Abteilung für Sportpädagogik/-psychologie; Prof. Dr. Ralf Sygusch
2009 - 2011 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft der Universität Jena;
Lehrstuhl für Sportpädagogik/-didaktik; Prof. Dr. Ralf Sygusch
seit 10.2011 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft der Universität Basel;
Lehrstuhl für Sportpädagogik/Sozialwissenschaften; Prof. Dr. Uwe Pühse

Christian Herrmann