

Programm- und Outputevaluation einer Intervention zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts im Sportunterricht

Lukas Magnaguagno¹, Mirko Schmidt¹, Stefan Valkanover¹, Ralf Sygusch² und Achim Conzelmann¹

¹Universität Bern

²Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung: Neben den positiven Effekten auf die körperliche und motorische Entwicklung wird dem Sportunterricht auch attestiert, psychische Merkmale von Kindern auf eine positive Weise zu beeinflussen. Die vorliegende quasi-experimentelle Längsschnittstudie untersuchte die Effekte einer 14-wöchigen Intervention zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts. 307 Schülerinnen und Schüler ($M_{\text{Alter}} = 10.92$, $SD = 0.64$) nahmen an der Studie teil, bei welcher sie einen Fragebogen zu fünf Facetten des sozialen Selbstkonzepts ausfüllten. Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigten, dass insbesondere eine intensive Schulung und Begleitung der Lehrkräfte zu einer verbesserten Implementationsqualität führt und dass nur diese erhöhte Implementationsqualität das Selbstkonzept der Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen vermag. Die Erweiterung des Sportunterrichts mit kognitiven Methoden und die Steuerung der Implementationsqualität scheinen für die Förderung des sozialen Selbstkonzepts von zentraler Bedeutung zu sein.

Schlüsselwörter: Sozialkompetenz, Persönlichkeit, Schulsport, Implementation, Kinder

Program and Output Evaluation of an Intervention Promoting Social Self-Concept in Physical Education

Abstract: In addition to the positive effects on physical and motor development, physical education is also assumed to have a positive influence on psychological factors in children. The present quasi-experimental study examined the effects of a 14-week intervention to promote children's social self-concept. In all, 307 pupils ($M_{\text{age}} = 10.92$, $SD = 0.64$) participated in the study, during which they completed a questionnaire on five facets of the social self-concept. Analyses of variance with repeated measures showed that mainly the intense coaching of the participating teachers led to an enhanced quality of implementation. Only this enhanced quality of implementation fosters a positive development of children's self-concept of cooperation. The extension of physical education with cognitive methods and the control of the quality of implementation are conditions for the promotion of social self-concept.

Keywords: social competence, personality, school sports, children

Weltweit finden sich in Lehrplänen zum Sportunterricht nicht nur Ziele zur motorischen Förderung, sondern insbesondere zur Persönlichkeitsentwicklung (Pühse & Gerber, 2005). Geht es um die empirische Prüfung des persönlichkeitsfördernden Postulats, bedient sich die empirische Schulsportforschung seit einigen Jahren Persönlichkeitskonstrukten, die sich durch höhere Plastizität auszeichnen (Vealey, 2002) und daher geeignet sind, die sozialisierende Wirkung des Sportunterrichts zu untersuchen (Conzelmann, 2009). Diesbezüglich kommt dem Selbstkonzept, verstanden als selbstbezogenes Wissenssystem (Filipp, 1979), aufgrund seiner starken verhaltensregulati-

ven Funktion eine bedeutsame Rolle zu (Marsh & O'Mara, 2008). Folgt man den Modellvorstellungen von Shavelson, Hubner und Stanton (1976), ist das selbstbezogene Wissen multidimensional und hierarchisch strukturiert, an dessen Spitze das generelle Selbstkonzept steht. Dieses speist sich aus dem akademischen und nicht-akademischen Selbstkonzept, welches sich wiederum in eine soziale, emotionale und physische Dimension unterteilen lässt. Während sich Studien zum sozialisierenden Effekt des Sportunterrichts vorwiegend auf das physische Selbstkonzept konzentrieren (Schmidt, Valkanover, Roebbers & Conzelmann, 2013), wurden die beiden anderen Dimensionen kaum untersucht

(Liu, Wu & Ming, 2015). Dass das soziale Selbstkonzept (SSK) wenig Beachtung erfährt, überrascht insofern, als dass dem Sportunterricht im besonderen Maß das Potenzial zur Sozialerziehung attestiert wird (Süssenbach & Hoffmann, 2011) und das SSK ein Prädiktor für den schulischen Outcome (Ginsburg-Block, Marika, Rohrbeck, & Fantuzzo, 2006) und das allgemeine Selbstwertgefühl darstellt (Schmidt, Blum, Valkanover & Conzelmann, 2015).

Soziales Selbstkonzept

Das SSK, verstanden als Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen und sozialen Fähigkeiten (Mummendey, 2006), umfasst die beiden Subdimensionen zum sozialen Umgang in der Familie und in der Schule (Byrne & Shavelson, 1996). Innerhalb der jeweiligen Subdimension kann weiter zwischen einer evaluativen Komponente (z.B. soziale Akzeptanz in der Bezugsgruppe) und einer auf Fähigkeitseinschätzungen basierenden Komponente (z.B. Konfliktfähigkeit) unterschieden werden (Abbildung 1), wobei für eine umfassende Operationalisierung des Konstrukts beide Komponenten erfasst werden sollten (Berndt & Burgy, 1996).

Die wenigen Studien, die bisher die Effekte sportbezogener Interventionen auf die Entwicklung des sozialen Selbstkonzepts untersucht haben, zeichnen ein inkonsistentes Bild. Die einzige im regulären Sportunterricht angesiedelte Untersuchung von Conzelmann, Schmidt und Valkanover (2011) belegt, dass eine 10-wöchige Intervention nur eine der fünf untersuchten Subdimensionen positiv zu beeinflussen vermochte: die soziale Selbstwirksamkeitserwartung (SWE). Da weitere systematische Interventionsstudien im Sportunterricht fehlen, lohnt sich der Blick auf Studien im außerschulischen Sport. Die Ergebnisse einer einwöchigen Interventionsstudie in einem Fussballcamp zeigen, dass das psychosoziale Treatment zu einer Stärkung des SSKs führte, wobei der berichtete Effekt auf die Veränderung der Facette der selbsteingeschätzten Problembewältigungskompetenz zurückzuführen ist (Sygusch, 2008). Dieser Befund wird von einer längerfristig angelegten Studie von Sygusch und Herrmann (2013) in den Sportarten Handball und Geräteturnen nicht bestätigt. Es konnten bezüglich der Selbstkonzeptfacette Kooperationsfähigkeit, operationalisiert über Perspektivenübernahme, Team- und Kommunikationsfähigkeit im Sport, keine Effekte ermittelt werden. Obschon alle diese Untersuchungen zentrale Forderungen an selbstkonzeptfördernde Interventionsstudien erfüllen – z.B. das SSK direkt und mit einer spezifischen Intervention anzusteu-

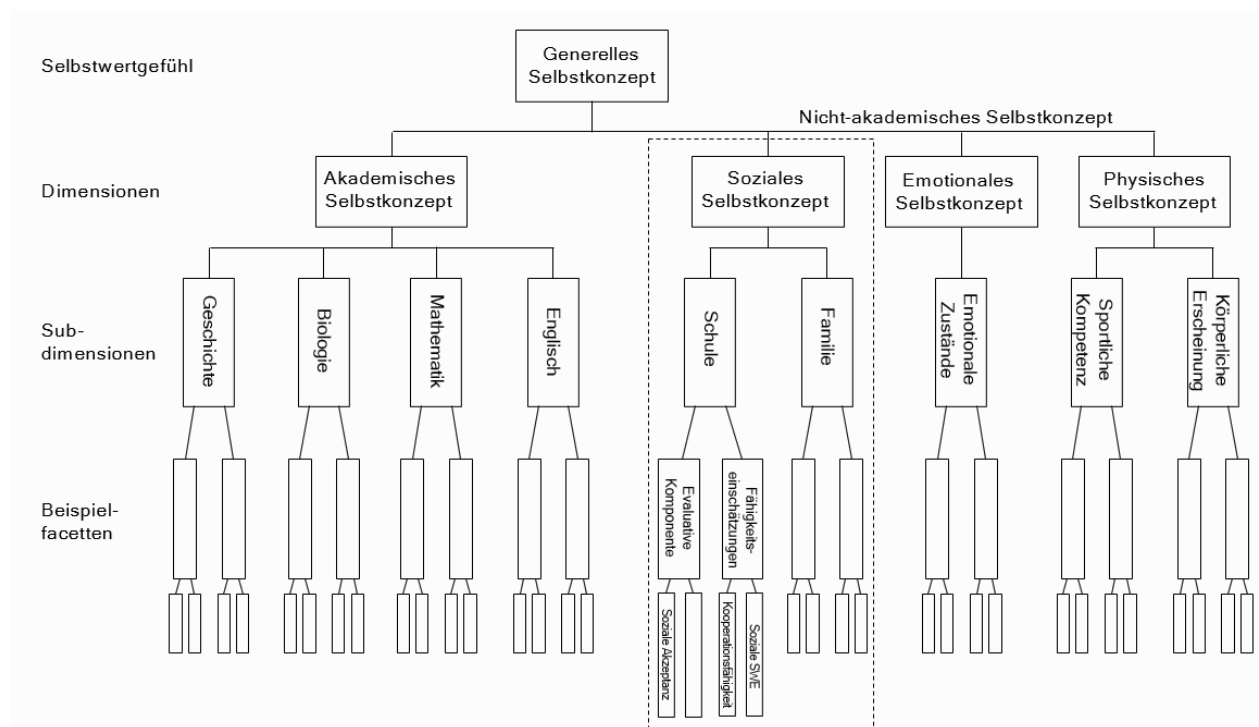


Abbildung 1. Mehrdimensionales hierarchisches Selbstkonzeptmodell in Anlehnung an Shavelson et al. (1976, S. 413) und modifiziert nach Conzelmann et al. (2011, S. 41).

ern (Haney & Durlak, 1998; O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006) sowie auf die untersten Selbstkonzeptebenen abzielen (O'Mara et al., 2006) – scheinen Effekte schwierig und wenn überhaupt, eher auf die Fähigkeitskomponente des SSKs zu erzielen sein. Unisono wird beim Ausbleiben von Interventionseffekten auf eine unzureichend hohe Implementationsqualität und eine mangelnde Begleitung der Interventionsdurchführenden verwiesen.

Bedeutung der Vermittlung bei pädagogisch-psychologischen Interventionen

Eines der zentralen Vermittlungsprinzipien des selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts ist das Prinzip der reflexiven Sportvermittlung, worunter das Nachdenken über sich und seinen Körper in Bewegung verstanden wird und womit Erkenntnisprozesse über sich selbst angesteuert werden (Conzelmann et al., 2011). Die reflexive Sportvermittlung zielt dabei auf die reflexive Prädikaten-Selbstzuweisung, welche nach Filipp (1979) eine von fünf Informationsquellen selbstbezogenen Wissens darstellt. Als reflexive Prädikaten-Selbstzuweisung werden die Beobachtung des eigenen Verhaltens und die entsprechenden Rückschlüsse der Selbstbeobachtung auf die eigene Person bezeichnet. Personen schließen durch das Registrieren eigener Verhaltensweisen auf ihre eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften. Diese Form der angeleiteten Reflexion wird für die Entwicklung des Selbstkonzepts (Oswald, Valkanover & Conzelmann, 2013) und der sozialen Fähigkeiten (z. B. Balz, 2003; Becker, 2008; Funke-Wieneke, 1997) als geeignetes Förderinstrument angesehen.

Pädagogisch-psychologische Förderprogramme werden meist von Lehrkräfte umgesetzt (Röder & Jerusalem, 2007). Von einer gelungenen Implementation eines Förderprogrammes wird dann gesprochen, wenn die Programmvorgaben wie vorgesehen realisiert wurden (Gräsel & Parchmann, 2004; Röder & Jerusalem, 2007; Sygusch, Bähr, Gerlach & Bund, 2013). Kenntnisse der Implementationsgenauigkeit dienen zur Erklärung der tatsächlichen Wirkung eines Interventionsprogramms, denn unterschiedliche Implementationsaktivitäten stehen mit Programmeffekten im Zusammenhang (Drössler, Jerusalem & Mittag, 2007). Für die Erklärung von Programmeffekten sind insbesondere Indikatoren zur Implementationsqualität notwendig (Röder & Jerusalem, 2007), da es bei einer hohen Implementationsqualität bis zur Verdreifachung der Programmeffekte kommen kann (Durlak & DuPre, 2008). Um eine hohe Implementationsqualität zu erreichen, gelten strukturelle Voraussetzungen als bedeutsame Faktoren. Hierzu gehören Fortbildung, Fachberatung und Evaluation der praktischen Arbeit (Fixsen et al., 2005;

Kliche et al, 2011). Demnach ist eine spezifische Schulung und Begleitung der Lehrkräfte erforderlich, damit eine hohe Implementationsqualität erreicht wird (Gräsel & Parchmann, 2004). Erstaunlicherweise ist die Überprüfung der Implementationsqualität von selbstkonzeptfördernden Interventionen im Sportunterricht nach wie vor selten (Oswald, Schmidt, Valkanover & Conzelmann, 2013).

Hypothesen

In Anlehnung an das Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsmaßnahmen (Mittag & Hager, 2000) überprüft die vorliegende Studie zwei A-priori-Hypothesen: (1) Je intensiver sich Lehrkräfte mit dem Interventionsprogramm zur Förderung des SSKs auseinandersetzen, desto höher ist die Implementationsqualität der reflexiven Sportvermittlung. (2) Je intensiver die Auseinandersetzung mit der reflexiven Sportvermittlung ist, desto positiver wirkt sich das Interventionsprogramm auf Facetten des SSKs der Schülerinnen und Schüler aus.

Methodik

Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine quasi-experimentelle Interventionsstudie mit zwei Experimentalgruppen und einer Kontrollgruppe. Das 14-wöchige Treatment umfasste 28 Unterrichtsstunden à 45 Minuten. Die jeweils fünf Klassen der Experimentalgruppe plus (EG+) und der Experimentalgruppe minus (EG-) durchliefen die Intervention in zwei der drei obligatorischen Unterrichtsstunden Sport pro Woche. Während die Lehrkräfte der EG+ neben dem Erhalt der Unterrichtsmaterialien an einer intensiven Schulung und Begleitung teilnahmen, erhielten die Lehrkräfte der EG- lediglich die Materialien. Die fünf Klassen der Kontrollgruppe (KG) wurden nach curricularen Vorgaben und persönlichem Stil der Lehrkraft unterrichtet.

Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus 307 Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern (49.8 % Mädchen, $M_{\text{Alter}} = 10.92$, $SD = 0.64$) aus 15 Primarklassen, die randomisiert einer von drei Bedingungen zugeteilt wurden: EG+ ($n = 103$), EG- ($n = 106$) und KG ($n = 98$). Die Verteilung der Klassengrößen auf die drei Bedingungen liegt zwischen 16 und 26 Schülerinnen

und Schüler pro Klasse (EG+: $n_1 = 22, n_2 = 22, n_3 = 17, n_4 = 23, n_5 = 19$; EG-: $n_1 = 24, n_2 = 26, n_3 = 23, n_4 = 16, n_5 = 17$; KG: $n_1 = 18, n_2 = 22, n_3 = 19, n_4 = 19, n_5 = 20$). Die 15 Primarklassen wurden von 13 Lehrkräften (46.2 % Frauen, $M_{\text{Alter}} = 38.77, SD = 10.18$) unterrichtet, d.h. zwei Lehrkräfte nahmen mit jeweils zwei Klassen teil. Zur Identifikation und Bestimmung von Ausreißern in kontinuierlichen Daten wurde die Mahalanobis-Distanz verwendet (Zijlstra, Van der Ark & Sijtsma, 2012). Dadurch konnte ein Ausreißer ($\chi^2 = 64.369, df = 33, p = .001$) über dem kritischen Wert ($\chi^2 = 63.870$) identifiziert und eliminiert werden. Aufgrund krankheitsbedingter Abwesenheit und dem unvollständigen Ausfüllen des Fragebogens ergaben sich Datenausfälle. Da der prozentuale Anteil an Lernenden, die fehlende Werte aufweisen, über der empfohlenen Ausschlussquote von 5 % lag (T1 = 12.6 %, T2 = 15.5 %, T3 = 16.1 %) sowie der MCAR-Test nach Little signifikant ausfiel ($\chi^2 = 2235.74, df = 1856, p < .0005$), wurden die fehlende Werte mit der *Multiple Imputation* ergänzt (Schafer & Graham, 2002).

Untersuchungsdurchführung

Wie in quasi-experimentellen Designs üblich, fand vor (Pretest) und nach (Posttest) der Intervention eine Datenerhebung statt. Zur Kontrolle von mittelfristigen Effekten folgte fünf Monate nach dem Posttest eine Follow-up-Erhebung (Haney & Durlak, 1998; O'Mara, et al., 2006). Die Datenerhebungen wurden während des regulären Schulalltags im Klassenzimmer durchgeführt. Zu allen drei Messzeitpunkten erhielten die Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen, der unter Anleitung geschulter Testleiter ausgefüllt wurde. Alle teilnehmenden Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigte haben eine Einverständniserklärung unterzeichnet und wurden bei Studienbeginn nochmals auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und die Möglichkeit, jederzeit und ohne Begründung aussteigen zu dürfen, hingewiesen. Alle Daten wurden vertraulich behandelt.

Intervention

Als geeignete Unterrichtsinhalte für die Förderung des SSKs gelten Bewegungs- und Sportspiele (Conzelmann et al., 2011). Die ausgewählten Interventionsinhalte entsprachen dem Lehrplan und beruhten auf gängigen Lehrmitteln. Mit den fünf sozialen Lernfeldern (Balz, 2003), die sich sinnvoll mit relevanten Facetten des SSKs kombinieren lassen, orientierte sich das inhaltliche Vorhaben an etablierten sportpädagogischen Prinzipien zum sozialen Lernen. Zu den Lernfeldern gehören: (1) Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben; (2) Rollen übernehmen und gestalten; (3) Kon-

flikte verhindern und bewältigen; (4) Gefühle ausleben und meistern; (5) Unterschiede erkennen und berücksichtigen. Alternierend wurde pro Woche ein Lernfeld explizit thematisiert und damit wiederum mindestens eine soziale Selbstkonzeptfacette direkt angesteuert. Neben der Inhaltsspezifität war insbesondere die methodisch-didaktische Umsetzung zentral. Diese richtete sich nach dem Prinzip der reflexiven Sportvermittlung (Conzelmann et al., 2011) und nutzte die reflexiven Prädikaten-Selbstzuweisungen (Filipp, 1979). Durch gezielte Inszenierungen wurden die Lernenden aufgefordert, über ihre Handlungen nachzudenken sowie Erfahrungen und Erkenntnisse zu verbalisieren.

Lehrerschulung und -begleitung

Da die Lehrkräfte der EG+ nicht nur Unterrichtsmaterialien erhielten, sondern zusätzlich eine intensive Schulung und Begleitung durchliefen, wurden Maßnahmen umgesetzt, um die Implementation der in der Schulung vermittelten Prinzipien in den Unterricht zu erhöhen (Paul & Volk, 2002; Staub, 2001; Yarnill & McLean, 2001). Die einzelnen Unterrichtsstunden konnten durch die Lehrkräfte an situative Voraussetzungen angepasst werden. Die Lehrkräfte wurden in drei Workshops vor, in der Mitte und am Ende des Treatments geschult. Dabei wurde im Wechsel zwischen Theorieraum und Sporthalle das theoretische Hintergrundwissen mit einem ausgeprägten Praxisbezug erarbeitet und ausgewählte Unterrichtsbausteine sowie Vermittlungsprinzipien erprobt, reflektiert und diskutiert. Beim zweiten und dritten Workshop wurden ebenso Umsetzungserfahrungen besprochen und hinsichtlich der Interventionsvorgaben reflektiert. Die dritte Schulung eröffnete zusätzlich Transfermöglichkeiten der reflexiven Sportvermittlung in andere Bereiche des Sportunterrichts. Neben der Schulung wurden die Lehrkräfte der EG+ zwischen den Workshops begleitet, indem der Unterricht besucht und im Anschluss die gehaltene Unterrichtsstunde im Sinne einer Intervention diskutiert wurde.

Instrumente

Zur Erhebung der Implementationsqualität wurde eine Skala entwickelt, mit welcher die Schülerinnen und Schüler den Grad der reflexiven Sportvermittlung der Lehrkräfte einschätzen sollten. Die verwendete *Skala zur methodischen Reflexion* erfasste die schülerinnen- und schülerperzipierten Effekte und beinhaltete vier Items (Cronbach's $\alpha = .73$; Beispielitem = „Unser Sportlehrer will, dass wir über Erlebnisse im Sportunterricht nachdenken und diskutieren.“). Die vierstufige Antwortskala reichte von „stimmt nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (4).

Die Operationalisierung der Subdimension *Schule* des SSKs erfolgte anhand von fünf Facetten. Mit Bezug zum Modell des SSKs wurden sowohl eine evaluative Komponente als auch Fähigkeitseinschätzungen aufgenommen. Die Auswahl der Fähigkeiten begründet sich durch die inhaltliche Interventionsausrichtung, die sich an den sozialen Lernfeldern des Sportunterrichts orientierte. In den verwendeten Selbstkonzeptskalen reichte das vierstufige Antwortformat von „stimmt nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (4). Alle ausgewiesenen Reliabilitätswerte entstammen der vorliegenden Studie. Die verwendete *Skala zur Perspektivenübernahmefähigkeit* (Kunter et al., 2002) beinhaltete fünf Items (Cronbach's $\alpha = .77$; Beispielim = „Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.“). Die verwendete *Skala zur Kooperationsfähigkeit* (Kanning, 2009; Sygusch & Kotissek, 2005) beinhaltete vier Items (Cronbach's $\alpha = .67$; Beispielim = „Ich setze mich dafür ein, dass bei Meinungsverschiedenheiten auch die Ansicht der anderen Kinder akzeptiert wird.“). Die verwendete *Skala zur Konfliktfähigkeit* (Kanning, 2009; Sygusch & Kotissek, 2005) beinhaltete vier Items (Cronbach's $\alpha = .57$; Beispielim = „Ich mag es mit anderen zu diskutieren, obwohl wir unterschiedlicher Meinung sind.“). Die verwendete *Skala zur sozialen Akzeptanz* (Fend, Helmke & Richter, 1984) beinhaltete vier Items (Cronbach's $\alpha = .82$; Beispielim = „Bei meinen Mitschülerinnen und Mitschülern bin ich ziemlich beliebt.“). Die verwendete *Skala zur sozialen SWE* (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002a) beinhaltete fünf Items (Cronbach's $\alpha = .63$; Beispielim = „Ich schaffe es, auch mit schwierigen Schülern gut zurechtzukommen.“).¹

Zu den Hintergrundvariablen zählten die außerschulische Sportaktivität sowie -häufigkeit, der soziale Hintergrund, der pubertäre Status und das Mastery-Klima. Letzteres sollte als Indikator für die Qualität der schulischen Interaktionen und der Rahmenbedingungen des Unterrichts miterhoben werden, da für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen der Peer-Gruppe eine besondere Bedeutung zugesprochen wird (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002b). Die Sportaktivität bzw. -häufigkeit wurde mit jeweils einem Item erhoben. Bei ersterem musste darüber Auskunft gegeben werden, ob neben dem Sportunterricht weitere sportliche Aktivitäten (im Verein oder informeller Freizeitsport) betrieben werden. Darauf basierend erfolgte die Einschätzung der Sporthäufigkeit außerhalb des Sportunterrichts mit den Antwortmöglichkeiten: „Einmal“ (1), „Zwei- bis Dreimal“ (2), „Mehr als dreimal“ (3). Die verwendete *Skala zum sozialen Hintergrund* (Bauer, Langness & Hurrelmann, 2004) beinhaltete vier Items (Beispielim =

„Besitzt deine Familie ein Fahrzeug (Auto, Lieferwagen oder Camper)?“). Das Antwortformat variierte nach Item. Der Wohlstandsindex (0 bis 9) wurde aus der Summe der vier Items berechnet. Die verwendete *Skala zum Pubertären Status* (Petersen, Crockett, Richards & Boxer, 1988) beinhaltete drei Items (Beispielim = „Wie weit ist deine körperliche Entwicklung?“). Das Antwortformat variierte nach Item. Der Pubertätsindex (3 bis 12) wurde aus der Summe der drei Items berechnet. Die verwendete *Skala zum Mastery-Klima* (Satow, 2001) beinhaltete neun Items (Cronbach's $\alpha = .80$; Beispielim = „Wir können eigene Themen in den Unterricht einbringen.“). Das vierstufige Antwortformat reichte von „stimmt nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (4).

Statistische Auswertung

Die Analysen wurden unter Verwendung von SPSS Version 21 durchgeführt. Für die statistischen Tests wurde ein α -Signifikanz-Niveau von 5 % festgelegt. Die Auswertung erfolgte in drei Schritten. Bei der vorbereitenden Datenanalyse wurden mittels Chi-Quadrat-Verfahren nach Pearson und einfaktoriellen Varianzanalysen potenzielle Störvariablen sowie Baseline-Werte auf Unterschiede getestet. Aufgrund der geclusterten Datenstruktur wurde überprüft, ob eine mehrbenenanalytische Auswertung angezeigt wäre. Da in der vorliegenden Studie die Makroeinheiten (20) und Fälle pro Makroeinheit (15) unter der Mindestanzahl von 30 lagen (Hox, 2010) und die Intraklassen-Korrelationskoeffiziente (ICC < .02) kleiner als .05 waren (Heck, Thomas und Tabata. 2010), wurde keine Mehrebenenanalyse durchgeführt. Bei der Programm- resp. Outputevaluation kamen Varianzanalysen mit Messwiederholung zum Einsatz. Bei signifikanten Unterschieden der Baseline-Werte wurde mittels Kovarianzanalyse ausgewertet. Da der konstante Faktor aus drei Faktorstufen bestand, erfolgten neben dem Omnibus-Test auch A-priori-Kontraste einzelner Faktoren.

Ergebnisse

Vorbereitende Datenanalyse

Der Chi-Quadrat-Test und die einfaktoriellen Varianzanalysen bestätigten, dass sich die Gruppen bzgl. Sportaktivität ($\chi^2 = 7.70$, $df = 6$, $p = .261$), Sporthäufigkeit ($F(2,305) = 1.40$, $p = .249$, $\eta^2 = .010$), sozialer Hintergrund ($F(2,305) = 2.47$,

¹ Eine Überprüfung der faktoriellen Struktur (CFA) der eingesetzten Skalen zum SSK zeigte erwartungsgemäß, dass die fünf Facetten nicht unabhängig voneinander sind. Innerhalb der vier Skalen zur Fähigkeitseinschätzungen weisen die verwendeten Items zum Teil substantielle Nebenladungen auf. Entsprechend sind mittlere bis hohe Korrelationen zwischen diesen vier Skalen auszuweisen ($0.462 \geq r \leq 0.570$).

Tabelle 1. Deskriptive Kennwerte (Mittelwert und Standardabweichung) sowie Verteilungen zu den Hintergrundvariablen in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG)

Variable	EG+	EG-	KG
Sportaktivität (Verein/Freizeit/Verein & Freizeit/Kein Sport)	30/36/33/4	26/30/40/10	27/27/41/3
Sporthäufigkeit (Anzahl pro Woche)	2.06 (0.68)	2.18 (0.71)	2.01 (0.78)
Sozialer Hintergrund (Summenscore)	6.55 (1.72)	6.64 (1.55)	7.01 (1.54)
Pubertärer Status (Summenscore)	7.81 (1.79)	7.85 (1.63)	7.99 (1.46)
Mastery-Klima (Summenscore)	26.84 (4.74)	26.45 (4.42)	26.41 (4.52)

$p = .086$, $\eta^2 = .015$), pubertärer Status ($F(2,305) = 0.38$, $p = .687$, $\eta^2 = .003$) und Mastery-Klima ($F(2,305) = 0.27$, $p = .762$, $\eta^2 = .002$) nicht unterschieden (Tabelle 1). Die einfaktorielle Varianzanalyse der Baseline-Werte zeigte bei den Facetten des SSKs keinerlei Unterschiede zwischen den Gruppen, was auf eine akzeptable Verteilung der Klassen zu den Gruppen hindeutet. Hingegen gab es einen Gruppenunterschied bei der *methodischen Reflexion* ($F(2,305) = 5.49$, $p = .005$, $\eta^2 = .035$).

Programmevaluation

Zur Überprüfung der *ersten Hypothese* wurde eine ANCOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Das Interventionsprogramm vermag von pre zu post die schülerinnen- und schülerperzipierte methodische Reflexion zu erhöhen (Abbildung 2), wie der Interaktionseffekt beim Omnibus-Test ($F(2, 304) = 10.97$, $p < .0005$, $\eta^2 = .067$) zeigt. Die Kontrastanalyse für den Vergleich zwischen EG+/EG- und KG ($t(1,305) = -4.36$, $p < .0005$, $d = 0.50$) sowie EG+ und EG- ($t(1,200) = -1.75$, $p = .040$, $d = 0.20$) ergab einen Inter-

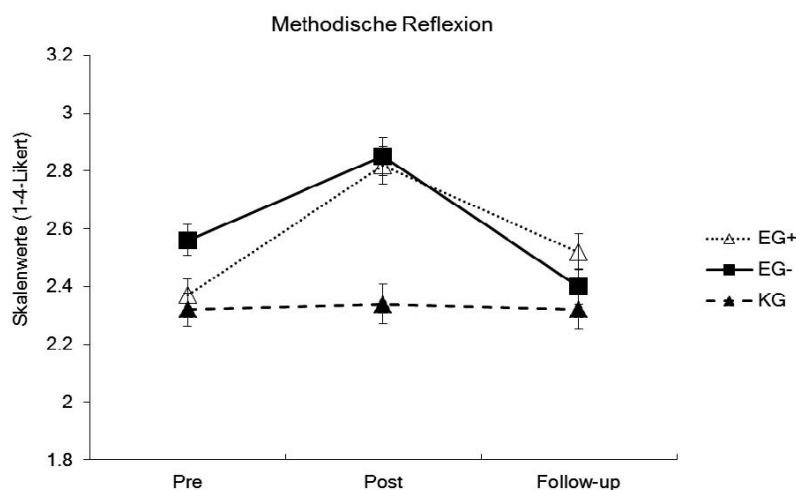
aktionseffekt. Dieser auf die Schulung und Begleitung zurückzuführende Effekt konnte auch mittelfristig nachgewiesen werden, da lediglich der A-priori-Kontrast zur Interaktion für den Vergleich von pre zu follow-up zwischen EG+ und KG signifikant ($t(1,200) = -3.36$, $p = .001$, $d = 0.39$) ausfiel.

Die Entwicklung der methodischen Reflexion im Zeitverlauf wurde anhand der Wahrnehmung der Lernenden innerhalb der Klassen mittels *t*-Test für abhängige Stichproben untersucht und damit wiederum überprüft, ob die Lehrkräfte der beiden Experimentalgruppen den Manipulationscheck bestanden haben. Je eine Klasse der EG+ ($t(22) = -0.93$, $p = .176$, $d = 0.27$) und EG- ($t(21) = -1.25$, $p = .105$, $d = 0.39$) zeigten keine Veränderung der methodischen Reflexion. Also kann davon ausgegangen werden, dass die Unterrichtsstunden Sport nicht programmkonform – ohne angeleitetes Nachdenken – vermittelt wurden. Folglich haben diese zwei Klassen den Manipulationscheck nicht bestanden, womit sie für die nachfolgende Output-evaluation nicht berücksichtigt wurden.

Outputevaluation

Das Selbstkonzept der Kooperationsfähigkeit der EG+ steigt über den Interventionszeitraum im Mittel deutlich an, während die Mittelwerte der EG- und KG lediglich eine leichte positive Veränderung über die Zeit zeigen (Tabelle 2).

Wie der varianzanalytischen Auswertung zu entnehmen ist, ergab sich ein Haupteffekt für den Faktor Zeit ($F(2, 259) = 7.08$, $p = .005$, $\eta^2 = .032$), nicht aber für die Gruppe ($F(2, 259) = 0.19$, $p = .830$, $\eta^2 = .007$). Dafür konnte ein signifikanter Omnibus-Test hinsichtlich der Interaktion beider Faktoren ($F(2, 259) = 3.56$, $p = .016$, $\eta^2 = .026$) nachgewiesen werden. Der zweiten Hypothese entsprechend folgte eine spezifische Betrachtung des allgemeinen Befundes, indem der

**Abbildung 2.** Veränderungen der schülerinnen- und schülerperzipierten methodischen Reflexion in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG).

Blick auf die vorgängig definierten Einzelvergleiche gerichtet wurde. Die Kontraste zeigten, dass sich die EG- nicht von der KG unterschieden ($t(1,180) = 0.61, p = .541, d = 0.06$). Statistisch abgesichert ist hingegen der Interaktionseffekt zwischen EG+ und KG ($t(1,176) = -2.03, p = .022, d = 0.16$), wonach nur die Kombination von Interventionsprogramm und Schulung/Begleitung einen positiven Einfluss hatte. Die Erhöhung des Selbstkonzepts der Kooperationsfähigkeit durch die Intervention konnte auch noch nach fünf Monaten nachgewiesen werden. So zeigte der Omnibus-Test einen Interaktionseffekt zwischen den drei Gruppen ($F(2, 259) = 2.47, p = .044, \eta^2 = .019$). Wie bereits bei der Auswertung zwischen pre und post ergab sich diese Wirkungsweise erneut durch den Einzelvergleich zwischen EG+ und KG ($t(1,176) = -2.19, p = .014, d = 0.27$). Trotz intensiver Auseinandersetzung der EG+ mit der reflexiven Sportvermittlung konnten für alle weiteren Facetten des SSKs (Perspektivenübernahmefähigkeit: $F(2, 259) = 0.31, p = .734, \eta^2 = .002$; Konfliktfähigkeit: $F(2, 259) = 0.69, p = .503, \eta^2 = .005$; soziale Akzeptanz: $F(2, 259) = 0.63, p = .536, \eta^2 = .005$; soziale SWE: $F(2, 259) = 0.67, p = .515, \eta^2 = .005$) keine Interventionseffekte nachgewiesen werden.

Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war es zu untersuchen, ob sich die programmkonforme Vermittlung einer spezifisch konzipierten Intervention im Sportunterricht positiv

auf das SSK auswirkt. Die Befunde zur Programmevaluation machen zunächst deutlich, dass die methodische Reflexion bei den beiden Experimentalgruppen häufiger umgesetzt wurde als bei der KG. Die Wirkung der Umsetzungsqualität lässt sich ferner im Vergleich der drei Gruppen (EG+, EG- und KG) differenzierter darstellen. Die Resultate zeigen, dass nicht nur Materialien einen positiven Einfluss ausübten, sondern die Schulung und Begleitung eine zusätzliche Wirkung hatte. So führte die intensive Schulung und Begleitung zu einer Verstärkung der Implementationsqualität (Gräsel & Parchmann, 2004; Sygusch & Herrmann, 2013). Der positive Einfluss der Workshops und begleitenden Unterstützung geht sogar über die eigentliche Interventionsphase hinaus und besteht noch fünf Monaten danach. Soll also die Qualität des Sportunterrichts durch die Integration neuartiger Vermittlungsprinzipien (z.B. reflexive Sportvermittlung) gesteigert werden, scheinen passende Unterrichtsmaterialien nicht ausreichend zu sein. Vielmehr müssen darüber hinaus die Lehrkräfte hinsichtlich bedeutsamer fachspezifisch-pädagogischer Wissensbestände eingehend geschult und ge-coacht werden (Gräsel & Parchmann, 2004; Staub, 2001).

Die Ergebnisse der Outputevaluation zeigen, dass eine Facette des SSKs durch die Intervention positiv beeinflusst werden konnte. Die Kooperationsfähigkeit erhöhte sich bei der EG+ bedeutsam, während die EG- und KG lediglich eine leichte Veränderung erfahren haben. Hiermit wird deutlich, dass die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Interventionsprogramm resp. die Implementationsqualität eine zentrale Gelingensbedingung der Selbst-

Tabelle 2. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) zu den Variablen der Programm- und Outputevaluation in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG+, EG- und KG) und dem Messzeitpunkt (Pretest, Posttest und Follow-up)

Variablen	Pretest M (SD)			Posttest M (SD)			Follow-up M (SD)		
	EG+	EG-	KG	EG+	EG-	KG	EG+	EG-	KG
Variable der Programmevaluation									
Methodische Reflexion	2.37 (0.60)	2.56 (0.53)	2.32 (0.52)	2.82 (0.64)	2.85 (0.68)	2.34 (0.71)	2.52 (0.67)	2.40 (0.68)	2.32 (0.65)
Variablen der Outputevaluation									
Perspektivenübernahme	2.93 (0.45)	2.91 (0.47)	2.84 (0.59)	3.01 (0.54)	2.94 (0.59)	2.87 (0.59)	3.04 (0.49)	2.96 (0.59)	2.95 (0.62)
Kooperationsfähigkeit	3.11 (0.42)	3.17 (0.47)	3.15 (0.56)	3.30 (0.46)	3.18 (0.50)	3.19 (0.55)	3.25 (0.46)	3.20 (0.54)	3.13 (0.55)
Konfliktfähigkeit	3.10 (0.49)	3.04 (0.53)	3.04 (0.50)	3.20 (0.41)	3.06 (0.50)	3.12 (0.50)	3.15 (0.47)	3.10 (0.49)	3.08 (0.53)
Soziale Akzeptanz	3.26 (0.57)	3.25 (0.58)	3.32 (0.65)	3.35 (0.58)	3.38 (0.57)	3.37 (0.73)	3.38 (0.65)	3.44 (0.52)	3.34 (0.73)
Soziale SWE	3.00 (0.45)	3.00 (0.42)	2.92 (0.46)	3.08 (0.46)	3.01 (0.48)	3.00 (0.48)	3.08 (0.45)	3.08 (0.49)	3.00 (0.52)

konzeptförderung darstellt. Dieser Befund entspricht der Erkenntnis von Mihalic (2004), wonach die Implementationsqualität im engen Zusammenhang mit der Wirksamkeit des Programms steht. Eine weitere Bedingung, die eine große Relevanz für die Entwicklung von sozialen Fertigkeiten und die soziale SWE hat, ist die Peer-Gruppe (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002b). Dies gilt insbesondere auch für den Aufbau eines angemessenen Selbstbildes (Youssin, 1982). In der vorliegenden Studie kann der Einfluss der Peer-Gruppe allerdings vernachlässigt werden, da bei der Hintergrundvariablen *Mastery-Klima* kein Gruppenunterschied für die Schüler-Schüler-Interaktion belegbar ist. Außer bei der Kooperationsfähigkeit konnten keine Interventionseffekte bei den weiteren Facetten des SSKs gefunden werden, was teilweise den Ergebnissen der wenigen sportbezogenen Interventionsstudien zur Förderung des SSKs widerspricht (Conzelmann et al., 2011; Sygusch, 2008). Insbesondere die Diskrepanz des Befundes zur sozialen SWE von Conzelmann et al. (2011) ist von Bedeutung, da in der vorliegenden Studie dieselben Interventionsinhalte und dasselbe Instrument verwendet worden sind. Gründe für das ungleiche Ergebnis könnten in den unterschiedlichen Reliabilitätswerten liegen oder daran, dass in der vorliegenden Studie die KG dieselbe positive Veränderung über die Zeit wie die EG+ zeigte, während sich die KG in der Studie von Conzelmann et al. (2011) kaum zwischen Pre- und Posttest veränderte. Weitere Vergleiche mit anderen Untersuchungen müssen aufgrund der unterschiedlichen Parameter hingegen unter Vorbehalt gezogen werden. Ferner ist auch nicht von indirekten Interventionseffekten (bspw. auf das Sozialverhalten) auszugehen, da die soziale SWE, welche ein zentraler Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten ist (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002a), nicht positiv beeinflusst werden konnte. Diese Annahme steht im Einklang mit dem Befund von Haney und Durlak (1998), wonach direkte Interventionen, die das Selbstkonzept ansteuern, effektiver sind als indirekte, die andere Konstrukte fokussieren. Nichtsdestotrotz ist der allgemeine Befund für den schulischen Kontext von Relevanz, da die Kooperationsfähigkeit in diesem Setting als besonders förderungswürdig gilt (z.B. Becker, 2008; Drössler et al., 2007).

Dass der gewünschte Interventionseffekt auf die anderen Facetten des SSKs ausblieb, ist auf einer globalen, facetten-spezifischen und methodischen Ebene zu diskutieren. Eine mögliche Erklärung bietet der Interventionszeitraum. Nach Elias et al. (1997) haben neue Unterrichtsmethoden bei der Beeinflussung der sozialen Selbsteinschätzung von Lernenden erst nach einer länger andauernden Implementationsphase (18 oder mehr Monate) eine positive Wirkung. Die Interventionsdauer könnte dabei in Abhängigkeit zu den einzelnen Facetten stehen, da ein- und dieselben Maßnahmen wohl in einem unterschiedlichen Zeithorizont einen

Einfluss ausüben. Bei der Kooperationsfähigkeit treten Effekte schneller ein, wohingegen andere Facetten unter Umständen mehr Zeit beanspruchen würden. Obschon mit dem SSK ein Persönlichkeitskonstrukt in Betracht gezogen wurde, das eine größere Plastizität als Traits aufweist (Conzelmann et al., 2011), könnte die Interventionsdauer ferner auch im Zusammenhang mit der Positionsstabilität stehen. So könnte eine hohe zeitliche Stabilität innerhalb des Untersuchungszeitraums für fehlende Effekte verantwortlich sein. Anzeigt wären also Studiendesigns, die längere Zeiträume der Persönlichkeitsentwicklung umfassen. Obwohl wünschenswert, scheint die Umsetzbarkeit aufgrund des beträchtlichen Aufwands für beteiligte Lehrkräfte schwierig. Als aussichtsreicher könnten sich Interventionsstrategien erweisen, die eine nachhaltige Implementation mittels fachspezifisch-pädagogischem Coaching anstreben (Staub, 2001).

Ein weiterer Grund für die nicht erreichten Interventionseffekte ist allenfalls auf die Intensität und Spezifität der Intervention zurückzuführen. Mit den sozialen Lernfeldern nach Balz (2003) wurde versucht, etablierte sportpädagogische Prinzipien sozialen Lernens für die Ausrichtung und Gliederung des Interventionsprogramms nutzbar zu machen. Dies scheint retrospektiv unverändert sinnvoll, auch wenn der Rückgriff auf andere gehaltvolle sportpädagogische Ansätze sozialen Lernens (z. B. Bähr, Prohl & Gröben, 2008) durchaus denkbar wäre. Vielmehr müsste der Unterricht unabhängig vom sportpädagogischen Ansatz noch konkreter auf die zu beeinflussenden Facetten des SSKs ausgerichtet werden. Soll bspw. die Konfliktfähigkeit gefördert werden, braucht es wiederholt soziale Gelegenheiten, bei welchen sich die Lernenden im Sinne einer Streitschlichtung bzw. Mediation explizit dem Konflikt widmen (z.B. Behn et al., 2006). Interventionsinhalte müssten also spezifischer soziale Konflikte aufgreifen, um eine wiederholte, aktive und lösungsorientierte Auseinandersetzung mit derartigen Aufgaben zu ermöglichen.

Aus methodischer Sicht sind die Ergebnisse des Selbstkonzepts der Konfliktfähigkeit und der sozialen SWE vorsichtig zu interpretieren. Beide Facetten weisen mangelhafte Reliabilitäten auf, was ein Grund für die fehlenden Interventionseffekte sein könnte. Dies gilt insbesondere für die soziale SWE, da in der Studie von Conzelmann et al. (2011) bei der Verwendung derselben Skala ein akzeptabler Cronbach's α -Wert erreicht wurde und überdies die Intervention einen positiven Einfluss auf diese Variable hatte. Aufgrund der Zusammenhänge zwischen den Facetten der vier Fähigkeitseinschätzungen kann die faktorielle Struktur und somit die interne Validität nur bedingt bestätigt werden. Infolgedessen müssten die Resultate der Outputevaluation kritisch betrachtet werden. Allerdings wurde in der vorliegenden Studie nicht das SSK als Gesamtkonzept diskutiert, sondern die Facetten ein-

zeln betrachtet. Folglich muss die faktorielle Validität nicht zwingend eingehalten werden.

Trotz der methodischen Einschränkungen kann gemäß der dargestellten Befunde angenommen werden, dass sich die punktuelle Erweiterung des Sportunterrichts mit kognitiven Methoden im Sinne der reflexiven Sportvermittlung als sinnvolles Instrument erweist, den von bildungspolitischer Seite eingeforderten Sportunterricht mit sozialerzieherischer Wirkung zumindest partiell zu erreichen. Dazu bedarf es gut ausgebildeter Lehrkräfte, welche das notwendige fachspezifisch-pädagogische Wissen besitzen. Da die Implementationsqualität mit der Auseinandersetzungsinintensität hinsichtlich spezifischer und bisweilen neuer Vermittlungsmethoden zusammenhängt, müssen Lehrkräfte nicht nur geschult, sondern intensiv betreut und begleitet werden.

Literatur

- Bähr, I., Prohl, R., & Gröben, B. (2008). Prozesse und Effekte „Kooperativen Lernens“ im Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 36, 281 – 300.
- Balz, E. (2003). Wie kann man soziales Lernen fördern? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (4. Aufl., S. 149 – 168). Schorndorf: Hofmann.
- Bauer, U., Langness, A. & Hurrelmann, K. (2004). *Implementierung des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“*. Ergebnisse der Befragung von Schulleitungen, Schülerinnen und Eltern. Bielefeld, Universität.
- Becker, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Behn, S., Kügler, N., Lembeck, H. J., Pleiger, D., Schaffranke, D., Schroer, M. et al. (2006). *Mediation an Schulen: Eine bundesdeutsche Evaluation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berndt, T. J. & Burgoyne, L. (1996). Social self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 171 – 209). New York: Wiley & Sons.
- Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599 – 613.
- Conzelmann, A. (2009). Differentielle Sportpsychologie – Sport und Persönlichkeit. In W. Schlicht & B. Strauss (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete, Serie V Sportpsychologie, Band 1 Grundlagen der Sportpsychologie* (S. 375 – 439). Göttingen: Hogrefe.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber.
- Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 157 – 168.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327 – 350.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fend, H., Helmke, A. & Richter, P. (1984). *Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen. Bericht aus dem Projekt „Entwicklung im Jugendalter“*. Universität Konstanz: Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzeptforschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 129 – 153). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Funke-Wieneke, J. (1997). Soziales Lernen. *Sportpädagogik*, 21 (2), 28 – 39.
- Ginsburg-Block, M. D., Marika, D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98, 732 – 749.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 196 – 214.
- Haney, P. & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423 – 433.
- Heck, R. H., Thomas, S. L. & Tabata, L. N. (2010). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York: Taylor & Francis.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002a). Soziale Selbstwirksamkeitserwartung. In M. Jerusalem & J. Klein-Heßling (Hrsg.), *Skalendokumentation des Projektes „Sicher und gesund in der Schule“* (S. 6). Berlin: Humboldt-Universität.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002b). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 164 – 174.
- Kanning, U. P. (2009). *ISK: Inventar sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kliche, T., Plaumann, M., Nöcker, G., Dubben, S. & Walter, U. (2011). Disease prevention and health promotion programs: Benefits, implementation, quality assurance and open questions. A summary of the evidence. *Journal of Public Health*, 19, 283 – 292.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). *How does physical activity intervention improve self-esteem and self-concept in children and adolescents? Evidence from a meta-analysis*. *PLoS ONE* 10 (8): e0134804.
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. J. (2008). Self-concept is as multidisciplinary as it is multidimensional. A review of theory, measurement, and practice in self-concept research. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches* (pp. 87 – 115). Charlotte, NC: Information Age Press.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83 – 86.
- 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.

- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorie, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41, 181–206.
- Oswald, E., Schmidt, M., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2013). Die Förderung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts mittels einer Intervention mit individueller Bezugsnormorientierung im Sportunterricht. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 25 (1), 5–20.
- Oswald, E., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35, 255–273.
- Paul, G. & Volk, T. L. (2002). Ten years of teacher workshops in an environmental problem-solving model: Teacher implementation and perceptions. *The Journal of Environmental Education*, 33, 10–20.
- Petersen, A. C., Crockett, L., Richards, M. & Boxer, A. (1988). A self-report measure of pubertal status: Reliability, validity, and initial norms. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 117–133.
- Pühse, U. & Gerber, M. (Eds.). (2005). *International comparison of physical education: Concepts, problems, prospects*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 30–46.
- Satow, L. (2001). Immer ein prima Unterrichtsklima? *Unterrichten/Erziehen. Die Zeitschrift für kreative Lehrerinnen und Lehrer*, 20, 308–311.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of art. *Psychological Methods*, 7, 147–177.
- Schmidt, M., Blum, M., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2015). Motor ability and self-esteem: The mediating role of physical self-concept and perceived social acceptance. *Psychology of Sport & Exercise*, 17, 15–23.
- Schmidt, M., Valkanover, S., Roebbers, C. M. & Conzelmann, A. (2013). Promoting a functional physical self-concept in physical education: Evaluation of a 10-week intervention. *European Physical Education Review*, 19, 232–255.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 175–198.
- Süssenbach, J. & Hoffmann, D. (2011). Sozialerziehung im Sportunterricht. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 281–299). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sygusch, R. (2008). Selbstkonzeptentwicklung im Jugendsport – Zufall oder zielgerichtet? In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept – Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 140–156). Schorndorf: Hofmann.
- Sygusch, R., Bähr, I., Gerlach, E. & Bund, A. (2013). Programmevaluation in der Sportpädagogik. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 1 (1), 31–54.
- Sygusch, R. & Herrmann, C. (2013). *PRImus-Studie – Psychosoziale Ressourcen im Jugendsport: Evaluation der Programmdurchführung und Programmwirksamkeit*. Hamburg: Feldhaus.
- Sygusch, R. & Kotissek, T. (2005). *Psychosoziale Ressourcen im Kinder- und Jugendsport. Methodenbericht*. Bayreuth: Universität Bayreuth.
- Vealey, R. S. (2002). Personality and sport behaviour. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 43–82). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Yarnill, S. & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 195–208.
- Youssin, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 78–109). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zijlstra, W. P., Van der Ark, L. A. & Sijtsma, K. (2012). Discordancy test for outlier detection in multi-item questionnaires. *Methodology*, 9 (2), 69–77.

Lukas Magnaguagno

Mirko Schmidt

Stefan Valkanover

Achim Conzelmann

Institut für Sportwissenschaft

Universität Bern

Bremgartenstrasse 145

3012 Bern

Schweiz

lukas.magnaguagno@ispw.unibe.ch

Ralf Sygusch

Institut für Sportwissenschaft und Sport

Universität Erlangen-Nürnberg

Gebbertstraße 123b

91058 Erlangen