

Rainer Schliermann/Oliver Stoll

## Wirken Sportangebote der Jugendsozialarbeit auf ausgewählte Persönlichkeitsbereiche?\*

Im öffentlichen, bildungspolitischen, sportpraktischen und teils auch sportpädagogischen Diskurs scheint größtenteils Klarheit zu bestehen, dass Sport zu einer wünschenswerten Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen beiträgt. Er fungiere sozusagen als Erziehungsmaßnahme der Erreichung bestimmter Erziehungsziele. Demnach sollen etwa Kletterkurse, Mannschaftssport, erlebnispädagogischer (Natur-)Sport, Krafttraining, Fitness- oder Ausdauersport und Schulsport zu erhöhter Selbstwirksamkeitserwartung, einem differenzierten (Körper-)Selbstkonzept, Durchhaltevermögen bzw. Leistungsmotivation, sozialkompetentem Verhalten, gesteigener Selbstverantwortlichkeit oder erhöhter emotionaler Stabilität führen (vgl. z.B. Heckmair/Michl, 2004, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 1997). Obgleich o.g. Wirkungen häufig plausibel aus der Anforderungsstruktur der ausgeführten Sportaktivität ableitbar scheinen (z.B. Sozialkompetenz aufgrund notwendiger Interaktionen innerhalb von Mannschaften und Sportgruppen; gesteigertes Selbstvertrauen infolge wahrgenommener sportlicher Leistungsverbesserung), sind die hierzu bisher vorliegenden empirischen Belege noch inkonsistent. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann somit nicht *generell* von positiven, persönlichkeitsbildenden Eigenschaften des Sports gesprochen werden (vgl. Brettschneider/Kleine, 2002, Conzelmann, 2001; Conzelmann/Müller, 2005). Vielmehr bedarf die in der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung bereits seit ca. einem halben Jahrhundert (vgl. Neumann, 1957) stattfindende Diskussion hinsichtlich der (positiven) Wirkungen von Sport auf verschiedene Persönlichkeitsbereiche (sog. *Sozialisationshypothese*) weiterer, differenzierter empirischer Befunde auf der Grundlage möglichst gut kontrollierter Untersuchungsdesigns (vgl. Singer, 2000). Der folgende Beitrag fokussiert diesbezüglich auf Sportangebote in der Jugendhilfe und hier speziell auf jene der *Jugendsozialarbeit*. Es soll überprüft werden, ob pädagogische Maßnahmen im *Sport* auch die intendierten Zielvorstellungen der *Persönlichkeitsentwicklung* einlösen können. Bevor die durchgeführte Studie inklusive der erhaltenen Resultate näher vorgestellt und diskutiert wird, sollen zunächst grundlegende Anmerkungen zur Eigentümlichkeit (sozial-)pädagogischen Handelns, der Notwendigkeit und Problematik von Evaluationsstudien im erzieherischen Kontext sowie der Persönlichkeitsentwicklung vorausgehen.

\* Wir danken Herrn Kiepert-Petersen vom Verein für Jugendsozialarbeit, Berlin für die Übernahme der Logistik zur Datenerfassung. Darüber hinaus danken wir Kristin Marenbach, Anne Grässler und insbesondere Jörg Böttcher bei der Hilfe zur Datenerfassung. Bei Frau Dr. Ursula Bischoff (Deutsches Jugendinstitut) bedanken wir uns für interessante Hinweise zu früheren Versionen dieses Manuskripts.

## (Sozial-)pädagogisches Handeln: relative Handlungsungewissheit

Vergleicht man die vielfältigen Definitionen von *Erziehung* (als Überblick vgl. bspw. Kron, 2001; Marotzki, 2004; Raithel/Dollinger/Hörmann 2005; Treml, 2000), so lässt sich als grober, gemeinsamer Nenner insgesamt konstatieren, dass Heranwachsende vor allem in ihrer sozialen und personalen Entwicklung bzw. Persönlichkeit unterstützt werden sollen. Der Pädagoge orientiert sich demnach implizit oder explizit an bestimmten Erziehungszielen (beispielsweise der Erhöhung von allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung bei sozial benachteiligten Jugendlichen) und ergreift (sozial-)pädagogische Maßnahmen (bspw. Krafttraining; pädagogisches Inszenieren von Erfolgserlebnissen) zur Zielerreichung. Hörmanns Erziehungsbegriff verdeutlicht den genannten Zusammenhang:

»Erziehung (educatio) stellt die auf biologisch-physiologischer Zuwendung aufbauende geplante, systematisch begründbare und prinzipieller Überprüfbarkeit unterliegende psychosoziale Intervention (Unterricht, Förderung, Beratung) als Hilfestellung zur Entwicklung persönlicher und sozialer Selbstwerdung und Handlungsfähigkeit dar (Erzieher-Perspektive)« (Raithel/Dollinger/Hörmann, 2005: 22).

Trotz dieses zielbezogenen Charakters von Erziehung ist gleichzeitig jedoch die relative Unplanbarkeit pädagogischen Handelns wissenschaftlich anerkannt. Die strukturtheoretisch informierte Professionstheorie pädagogischen Handelns geht von der Unmöglichkeit aus, erzieherische Maßnahmen und Interventionen teleologisch genau einzusetzen. Vielmehr sind beabsichtigte Wirkungen und unabsichtliche Folgen eher schwer kalkulierbar (vgl. Combe/Helsper, 1999; Daheim, 1992). Hier rekuriert man u.a. auf Luhmanns (1992) systemtheoretischen Aussagen zum sog. Technologiedefizit. Außerdem spielen die grundsätzlich mannigfaltigen Ko-Einflüsse auf den Educanden eine zentrale Rolle, die mit den beabsichtigten pädagogischen Maßnahmen interferieren und deren Wirkung verhindern können. Die letztgenannten, grundlegenden Erörterungen treffen im Speziellen auch auf den Alltag Sozialer Arbeit/Jugendsozialarbeit zu, in dem Handlungsmethoden (z.B. Erlebnispädagogik; Klientenzentrierte Gesprächsführung; sportbezogene Jugendsozialarbeit) als Erziehungsmaßnahmen interpretierbar sind und eingesetzt werden (vgl. Brandi, 1998; Galuske, 2005; Kreft, 2005). Erath (2006: 69–71) weist mit dem »unklaren (doppelten) Mandat« darüber hinaus auf strukturelle Besonderheiten der Sozialen Arbeit hin, die erhoffte pädagogische Wirkungen erschweren können (Klientorientierung vs. gesamtgesellschaftlicher Fokus).

## Evaluation: Hilfe zur Optimierung (sozial-)pädagogischer Handlungsabläufe

Trotz der genannten Besonderheiten pädagogischen Handelns sind Begriffe wie Evaluation, pädagogische Qualität oder Bildungsstandards im aktuellen erziehungswissenschaftlichen wie auch zunehmend bildungspraktischen Diskurs auf der Agenda und werden verstärkt eingefordert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003; Galiläer, 2005; Heil/Heiner/Feldmann, 2001; Prell, 2001; Reichmann, 2002; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2002). Internationale

Schulvergleichstests (u.a. TIMMS; PISA) oder Fragebogenerhebungen zur Beurteilung des Lernerfolgs von Kursangeboten der Erwachsenen-/Weiterbildung seien beispielhaft genannt. Auch in der Sozialen Arbeit setzt allmählich das Bewusstsein ein, die angebotenen Maßnahmen hinsichtlich erhoffter Wirkungen zu überprüfen (vgl. Heil/Heiner/Feldmann, 2001). Evaluation lässt sich allgemein als eine Bewertung von Sachverhalten bezeichnen, durch die optimierte Entscheidungen getroffen und Maßnahmen realisiert werden können (vgl. Wottawa, 2001: 152). Prell (2001: 991) sieht sie im pädagogischen Kontext insbesondere als Mittel, um »...die pädagogische Praxis zu verbessern.« Dies kann kontinuierlich im Verlaufe einer (sozial-)pädagogischen Maßnahme im Sinne einer ›Zwischenbilanz‹ erfolgen (*formative Evaluation*) oder als Bilanzierung abgeschlossener Interventionen/Projekte (*summative Evaluation*; vgl. Prell, 2001: 992).

Sowohl in der Praxis Sozialer Arbeit als auch der wissenschaftlichen Reflexion sind Evaluationsstudien bisher noch eher die Ausnahme (vgl. Heiner, 2001: 493; Lüders, 2004: 477). Seriöse empirische Studien von *sportbezogener Jugendsozialarbeit* (vgl. Brandi, 1998), bei der bestimmte Sportangebote gezielt als Erziehungsmaßnahmen zur Förderung ausgewählter Persönlichkeitsbereiche (etwa kognitionsbezogene Variablen wie Selbstwirksamkeitserwartung; (Körper-)Selbstkonzept; sensu Krampe, 2000; 2002) fungieren, fehlen bisher (zur Selbstkonzeptentwicklung durch Vereinssport vgl. Brettschneider/Kleine, 2002). Sie sind jedoch unerlässlich, wenn pädagogische Abläufe routiniert und problem- bzw. klientspezifisch erfolgen sollen – trotz der vorstehend genannten pädagogischen Eigenheiten und Problematiken. Nach Dewe, Ferchoff und Radtke (1992) ist permanenter Entscheidungs- bzw. Handlungsdruck kennzeichnend für erzieherisches Handeln. Durch die reflexive Relationierung von Handlungswissen (aus dem Pädagogenalltag unmittelbar ableitbares Entscheidungswissen) und Wissenschaftswissen (hier: durch empirische Evaluationsstudien erhaltenes Begründungswissen) soll sukzessive sog. *Professionswissen* entstehen. Diese Wis-sensform schließlich soll routiniertes pädagogisches Können (Handeln) bewirken, indem sie Entscheidungshandeln begründbar macht (vgl. Dewe, 2002; Dewe et al., 1995).

## Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit

Wir beziehen uns bei der nachfolgend darzustellenden Untersuchung somit auf die Generierung von Wissenschaftswissen und fokussieren hier insbesondere den kognitionsbezogenen Persönlichkeitsbereich. Herrmann (1976: 25) definiert den gemeinsamen Kern von Persönlichkeit »...als ein bei jedem Menschen einzigartiges, relativ stabiles und den Zeitablauf überdauerndes Verhaltenskorrelat.« Die Bestimmungsstücke *Einzigartigkeit*, *Stabilität* und *Zeitkonstanz* werden in der Psychologie jedoch je nach theoretischer Einbettung und methodologischer Perspektive unterschiedlich interpretiert und durch verschiedene Persönlichkeitsmodelle konzeptualisiert. Neben Modellvorstellungen mit einer Betonung von eher stabilen Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. die Strukturmodelle von Guilford, 1959; Cattell, 1944; Eyseneck, 1947; Costa/McCrae, 1992) favorisieren andere Konzeptionen stärker Persönlichkeitsveränderungen infolge von reziproken Wechselbeziehungen zwischen personalen, umweltbezogenen (situationsbezogenen) und konativen Einflüssen, die sich am dynamischen Interaktionismus (vgl. Magnusson/Endler, 1977) orientieren. Für pädagogische Interventionen in der Sozialen Arbeit mit dem

Ziel der Persönlichkeitsbildung bzw. -veränderung ist letztgenanntes dynamisches Verständnis eine Grundvoraussetzung der Handlungslegitimation.

Das *Handlungstheoretische Partialmodell der Persönlichkeit* (HPP; Krampen, 2000; 2002) ist der letztgenannten Theorierichtung subsumierbar und bietet den heuristischen Rahmen der nachfolgend darzustellenden Evaluationsstudie. Mit ihm lassen sich insbesondere die Konstrukte *Körperkonzept* bzw. *Fähigkeitskonzept* und *Selbstwirksamkeitserwartung* bezüglich Genese und Veränderung erklären sowie in ihrer strukturellen Einbindung in den *kognitiven Persönlichkeitsbereich* bzw. die Gesamtpersönlichkeit nachvollziehen. Das HPP fokussiert person- und umweltbezogene *Erwartungen (Kognitionen)*. Ausgehend von handlungs- und persönlichkeitspsychologischen Annahmen werden in ihm die Persönlichkeitsvariablen *Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, Kontrollüberzeugungen, Konzeptualisierungsniveau, Vertrauen* sowie *Wertorientierungen/Lebensziele* differenziert (für die genaue definitorische Abgrenzung der einzelnen Konstrukte vgl. Krampen, 2000). Entsprechend unterschiedlicher *Generalisierungsgrade* weisen die obigen Persönlichkeitsvariablen eine *hierarchische* Struktur auf. Sie sind somit das Resultat komplexer Lernprozesse des Verallgemeinerns von Person-Umwelt-Bezügen und vollziehen sich v.a. durch Handlungsplanungs- und Zielerreichungsprozesse, Operantes Konditionieren und Modelllernen (zur Lernpsychologie vgl. Schermer, 2002; zur grafischen Veranschaulichung vgl. das Strukturmodell bei Krampen, 2000: 124). So beinhaltet die erste (unterste / konkreteste) Ebene situationsspezifische Erwartungen, die auf der zweiten Stufe zu bereichsspezifischen generalisiert werden und sich weiterhin u.U. zu situations-, bereichs- und zeitübergreifenden *generalisierten Erwartungen* im Sinne relativ stabiler Persönlichkeitskonstrukte entwickeln (Ebene 3). Die vierte (oberste/abstrakteste) Ebene ist schließlich charakterisiert als Gesamtsystem der Interaktion der fünf o.g. kognitiven Variablen sowie ihren Wechselbeziehungen zu anderen Persönlichkeitsbereichen (z.B. bio-psychologisch oder emotionspsychologisch begründete).

Die von uns untersuchten Persönlichkeitsvariablen lassen sich auf den verschiedenen Abstraktions- bzw. Generalisierungsebenen lokalisieren. So handelt es sich beim *Körperkonzept* mit den Subdimensionen *Körperliche Attraktivität* und *Fähigkeitskonzept* um bereichsspezifische Persönlichkeitsdimensionen (Ebene 2), wogegen *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* und *Wahrgenommene (erwartete) soziale Unterstützung* der abstrakteren Ebene habituellder Persönlichkeitsdispositionen zu subsumieren ist (Ebene 3).

Die zu berichtende empirische Studie nimmt die Wirkung ausgewählter Sportangebote der Jugendsozialarbeit auf die o.g. kognitiven Bereiche bzw. Strukturebenen in den Blick.

## Empirische Studie

### Untersuchungsvorgehen

Als Kooperationspartner stand der Verein für Sport und Jugendsozialarbeit e.V. (vsj) in Berlin zur Verfügung. Der vsj wirkt in sozialen Brennpunkten Berlins und intendiert u.a., durch sportbezogene Jugendsozialarbeit im Rahmen sog. Sportjugendclubs (*Sportjugendclubs* ähneln stark den traditionellen Jugendzentren) zur

Persönlichkeitsbildung der betreuten Educanden beizutragen (vgl. Brandi, 1998). Das Vorgehen wurde im Vorfeld mit der Geschäftsleitung des Vereins sowie den verantwortlichen Sozialarbeiterinnen und -arbeitern aus den in die Untersuchung einbezogenen Jugendzentren abgestimmt. Geplant und umgesetzt wurde

ein längsschnittliches, quasi-experimentelles Untersuchungsdesign mit Versuchs- und Kontrollgruppe. Dabei bildeten die Kinder und Jugendlichen, die am Betreuungsangebot des vsj teilnahmen, die Versuchsgruppe. Die Kontrollgruppe bestand aus Berliner Schülerinnen und Schülern. Nach Rekrutierung der Probanden der Versuchsgruppe erfolgte die parallelisierte Zuordnung der Kontrollgruppen-Teilnehmer/innen. Hauptkriterien für die Parallelisierung waren das Alter, Geschlecht und die Wohnregion in Berlin, die übereinstimmen mussten. Die Probanden der Versuchsgruppen und der Kontrollgruppen waren vor Beginn der Studie und auch während dieser nicht vereinsgebunden sportlich aktiv und darüber hinaus auch in ihrer sonstigen Freizeit sportabstinent. Sie übten demnach – außer Schulsport – keinerlei andere Sportaktivitäten aus.

Die Versuchsgruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer nahmen mindestens einmal wöchentlich im Umfang von 60 bis 90 Minuten an einem Sportangebot des vsj (Jugendsozialarbeit) teil, wobei sich die Zuordnung nach den persönlichen Präferenzen richtete. Eine randomisierte Gruppeneinteilung bezüglich der verschiedenen Sportangebote erfolgte demnach nicht, da dies mit der sozialpädagogischen Intention der Maßnahmen (v.a. Bedürfnisorientierung; Freiwilligkeit der Nutzung entsprechender Angebote) unvereinbar und einer möglichst hohen ökologischen Validität der Studie abträglich gewesen wäre. Allen drei Interventionen war gemeinsam, dass sie im Gruppensetting erfolgten. Außerdem kombinierten sie jeweils Elemente eines sportmethodischen Trainings mit klassischen

Methoden der Sozialen Arbeit.

So beinhaltete **Krafttraining** eine Geräte- und trainingsmethodische Einführung durch den betreuenden (Sport-)Pädagogen, wobei die Teilnehmer dann größtenteils in Eigenverantwortung trainierten und der Pädagoge sich eher passiv (aber stets bei Fragen/Problemen ansprechbar) im Hintergrund hielt. Die Probanden konnten die »normalen« Offerten des Jugendzentrums ebenfalls nutzen (z.B. Diskussionsrunden; Beratungen; Tischfußball; Ruheecke). **Jazz-/Ausdruckstanz** richtete sich speziell an weibliche Jugendliche und wurde von einer ausgebildeten Tanzlehrerin geleitet. Hier fand eine strukturiertere und leistungsbezogenere Vorgehensweise statt, da sich die Mädchen u.a. auf öffentliche Auftritte vorbereiteten. Ansonsten nutzten sie wie oben bereits dargestellt ebenfalls weitere Bereiche eines »normalen« Jugendzentrums.

Beim **gesundheitsorientierten Fitnesstraining** lag der Schwerpunkt auf gesundheitspräventiven Sportaktivitäten in Kombination mit Ernährungsberatung und psychologischer Betreuung (z.B. moderates Ausdauertraining; kalorienbewusste Nahrungszubereitung; Entspannungsübungen). Das Angebot richtete sich v.a. an übergewichtige bzw. Jugendliche mit Haltungsschäden.

Die Datenerhebung erfolgte zu insgesamt drei Messzeitpunkten. Der erste Messzeitpunkt entsprach dem erstmaligen Erscheinen eines interessierten Jugendlichen in einem der beteiligten Jugendzentren. Die zweite Messung erfolgte nach insgesamt 12 Wochen Teilnahme und die letzte nach 24 Wochen. Die Kontrollgruppenteilnehmer/innen wurden in zeitgleichen Abständen befragt.

## Stichprobe

Die Urstichprobe bestand aus insgesamt 511 befragten Jugendlichen, wobei 189 der Versuchsgruppe (VG) angehörten und 322 der Kontrollgruppe (KG) zugeteilt waren. Unter anderem aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an den Angeboten des vsj, unserer Forderung nach Regelmäßigkeit (d.h. mindestens einmal wöchentlich) sowie unvollständig ausgefüllter Fragebogen reduzierte sich die Stichprobe nach 12 Wochen auf insgesamt 98 Jugendliche (jeweils 49 zur VG und zur KG). Nach 24 Wochen verringerte sich die Gesamtstichprobe abermals auf insgesamt  $n=52$  (jeweils 26 zur VG und KG). Die hier zu berichtenden Ergebnisse beziehen sich also für die Analysen nach drei Messzeitpunkten auf 52 Probanden, deren Datensätze zu allen

drei Messzeitpunkten komplett vorlagen. Die Stichprobe bestand aus 30 männlichen und 22 weiblichen Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 22 Jahren ( $M=15.27$ ,  $SD=2.3$ ). Insgesamt 42 Probanden hatten die deutsche Staatsbürgerschaft, sechs waren Türken, vier weitere Probanden Amerikaner, Mexikaner oder Serben. Insgesamt 51% der befragten Jugendlichen lebten in einem Haushalt mit jeweils verheirateten Eltern. Weitere 47% berichteten von geschiedenen oder getrennt lebenden Eltern. Jedoch gaben 98% der Probanden an, bei einem oder beiden Elternteilen zu leben. Insgesamt 34 Untersuchungsteilnehmer berichteten, bereits als straffällig registriert zu sein.

## Abhängige Variablen

Die Versuchspersonen beantworteten jeweils vor Beginn der Intervention, nach 12 Wochen sowie am Ende der Angebotsteilnahme ein Fragebogenpaket, das folgende, psychometrisch reliable und valide Instrumente enthielt: Zur Erfassung der Allgemeinen Selbstwirksamkeit wurde auf den Fragebogen *WIRK-All* von Jerusalem und Schwarzer (1986) zurückgegriffen. Diese Skala misst die subjektive Überzeugung, kritischen Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können. Dabei wird an neue oder schwierige Situationen aus allen Lebensbereichen gedacht sowie an Barrieren, die es zu überwinden gilt. Es handelt sich um eine eindimensionale Skala, bestehend aus 10 Items. Die Wahrgenommene Soziale Unterstützung erfassten wir mit Hilfe einer deutschen Version der von Dunkel-Schetter, Folkmann und Lazarus (1987) entwickelten *UCLA-SSP-Skala*. In dieser Untersuchung kam lediglich die Subskala »Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung« zum Einsatz (8 Items). Das Selbstkonzept diagnostizierten wir mit den *PSK-Skalen* von Stiller, Würth und Alfermann (2004). Sie messen das Körperkonzept anhand von drei Dimensionen (Positives, Negatives- und Athletisches Körperkonzept) sowie spezifische Fähigkeitskomponenten auf weiteren fünf Subdimensionen (Wahrgenommene Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Koordination und Flexibilität).

## Datenanalyse und Ergebnisse

Die vorliegenden Daten wurden mithilfe eines Allgemeinen Linearen Modells (ALM) mit Messwiederholung ausgewertet. Dabei bildeten die einzelnen Subskalen der Messinstrumente die Quelle der Varianz. Die drei Messzeitpunkte ergaben den Innersubjektfaktor. Die Gruppenvariable (VG/KG) bildete den Zwischensubjektfaktor. Somit konnten Haupteffekte für die Zeit und die Gruppe berechnet werden. Darüber hinaus be-

rechnet das ALM den Interaktionseffekt Gruppe mal Zeit. Anhand des Interaktionseffekts lässt sich erkennen, ob sich die beiden Gruppen über die Zeit unterschiedlich entwickelt haben. Zur Analyse verwendeten wir die Statistiksoftware SPSS für Windows 11.0.

In der Tabelle 1 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen aller erhobenen Dimensionen für die Versuchs- und Kontrollgruppe dargestellt.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik für die Allgemeine Selbstwirksamkeit, die Körperkonzeptskalen sowie für die Dimensionen der Fähigkeitseinschätzungen für Versuchs- und Kontrollgruppe

Variable	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2				Messzeitpunkt 3					
	VG	KG	VG	KG	VG	KG	VG	KG				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<b>Allg. Selbstwirksamkeit</b>	<b>2.82</b>	<b>0.44</b>	<b>4.09</b>	<b>0.91</b>	<b>2.92</b>	<b>0.60</b>	<b>4.56</b>	<b>0.86</b>	<b>2.87</b>	<b>0.64</b>	<b>3.89</b>	<b>1.04</b>
Soziale Unterstützung	3.34	0.64	3.41	1.05	3.47	0.55	3.57	0.86	3.50	0.48	3.93	0.87
<b>Positives Körperbild</b>	<b>3.71</b>	<b>1.31</b>	<b>3.80</b>	<b>0.97</b>	<b>4.12</b>	<b>1.19</b>	<b>3.73</b>	<b>0.79</b>	<b>3.93</b>	<b>1.23</b>	<b>4.38</b>	<b>0.88</b>
Negatives Körperbild	3.16	0.79	3.85	0.98	3.21	1.00	4.07	0.85	3.44	1.20	3.57	0.75
Athletisches Körperbild	4.87	1.16	4.11	1.14	5.03	0.78	4.77	0.81	4.92	0.79	4.47	0.93
Kraft	4.04	0.97	3.79	0.86	4.31	0.71	3.86	0.55	4.17	0.99	4.21	0.80
Schnelligkeit	3.68	1.21	3.95	0.58	3.76	1.27	4.09	1.03	3.65	1.26	3.38	0.49
<b>Ausdauer</b>	<b>3.82</b>	<b>1.36</b>	<b>3.86</b>	<b>0.88</b>	<b>3.97</b>	<b>1.16</b>	<b>4.12</b>	<b>0.87</b>	<b>3.72</b>	<b>1.21</b>	<b>3.00</b>	<b>0.32</b>
Flexibilität	3.81	1.09	4.30	0.92	4.07	1.20	4.00	0.86	5.31	0.68	2.97	0.31
<b>Koordination</b>	<b>3.90</b>	<b>1.12</b>	<b>4.21</b>	<b>0.97</b>	<b>4.10</b>	<b>0.87</b>	<b>4.34</b>	<b>0.92</b>	<b>4.17</b>	<b>0.84</b>	<b>3.40</b>	<b>0.53</b>

Anmerkung: Fettdruck bedeutet, dass sich die VG von der KG in diesen Bereichen im Zeitverlauf signifikant unterscheidet (Interaktionseffekt Zeit-x-Gruppe (siehe die entsprechenden statistischen Kennwerte der Tabellen 2 und 3)).

Die Tabelle 2 stellt die Ergebnisse der Haupt- und Interaktionseffektberechnungen dar. Tabelle 3 berichtet die Ergebnisse der Post-hoc-Analysen über die Zeitstufen. Zunächst fallen insgesamt fünf Innersubjektkontraste, ein Zwischensubjektkontrast sowie vier Interaktionseffekte Gruppe-mal-Zeit auf. Die fünf Inner-subjektkontraste beziehen sich auf die Variablen der Allgemeinen Selbstwirksamkeit, des Positiven Körperbildes, der Wahrnehmung der Schnelligkeitsfähigkeit, wahrgenommener Ausdauerfähigkeit sowie der Wahrnehmung koordinativer Fähigkeiten (siehe Tabelle 2). Der Innersubjekt- und Zwischensubjektkontrast

für die Allgemeine Selbstwirksamkeit geht im Interaktionseffekt für diese Variable auf. (siehe Tabellen 1, 2). Hier unterscheiden sich die Versuchs- von den Kontrollgruppenteilnehmern zu jedem Zeitpunkt signifikant. Dabei haben die Kontrollgruppenteilnehmer vergleichsweise höhere Ausprägungen (siehe Tabelle 1). Hinzu kommt, dass die Werte der Kontrollgruppenteilnehmer zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 signifikant ansteigen, jedoch zum Messzeitpunkt 3 wieder in etwa auf das Ausgangsniveau absinken, während die VG-Teilnehmer/innen ihr Niveau konstant halten.

Tabelle 2: Ergebnisse der univariaten Nachfolgetests im ALM mit Messwiederholung

Quelle der Varianz	Haupteffekt Zeit		Haupteffekt Gruppe		Interaktionseffekt Zeit X Gruppe	
	F	Eta <sup>2</sup>	F	Eta <sup>2</sup>	F	Eta <sup>2</sup>
Allg. Selbstwirksamkeit	5.24**	.099	39.55***	.452	4.65**	.088
Soziale Unterstützung	2.96*	.058	1.67	.034	1.90	.083
Positives Körperbild	4.72**	.144	0.00	.000	4.03**	.126
Negatives Körperbild	0.52	.018	3.47*	.110	3.05*	.098
Athletisches Körperbild	2.53*	.083	2.93*	.095	0.93	.032
Kraft	1.35	.048	0.78	.028	1.09	.039
Schnelligkeit	3.18**	.106	0.10	.004	1.93	.067
Ausdauer	11.38***	.297	0.24	.009	5.14**	.160
Flexibilität	0.10	.000	0.78	.028	2.07	.071
Koordination	3.42**	.112	0.07	.003	6.27**	.189

Anmerkung: \*p < .10; \*\*p < .05; \*\*\*p < .01; Fettdruck bedeutet, dass sich die VG von der KG in diesen Bereichen im Zeitverlauf signifikant unterscheidet (Interaktionseffekt Zeit-x-Gruppe)

Die weiteren zentralen Ergebnisse für die dem Beitrag zugrundeliegende Fragestellung sind die verbleibenden Interaktionseffekte Gruppe-mal-Zeit in den Variablen des Positiven Körperbildes, der Wahrnehmung der Ausdauerfähigkeit sowie der Koordinationsfähigkeit (siehe Tabelle 2). Diese Interaktionseffekte lassen sich besser verstehen, wenn man die Stufenvergleiche aus Tabelle 3 mitberücksichtigt. Offensichtlich basieren sie weitestgehend auf den verschiedenen Verläufen der beiden Gruppen zwischen Messzeitpunkt 2 und 3. Während in allen drei genannten Konstrukten die Anstiege bei der VG relativ stabil bleiben, sinken die Ausprägungen

zumindest in den beiden Fähigkeitseinschätzungen bei den Kontrollgruppen-teilnehmern. Bezogen auf das Positive Körperbild sieht der Verlauf unterschiedlich aus. Die Werte der Versuchsgruppenteilnehmer steigen hier zwischen t1 und t2 und bleiben dann in etwa stabil. Die Werte der Kontrollgruppe steigen – ähnlich wie die der VG-Probanden – zwischen t1 und t2 an und gehen dann zu t3 weiter deutlich über das Niveau der VG-Teilnehmer hinaus. In den anderen erhobenen Variablen lassen sich außer einigen weiteren, wenigen Tendenzen keine Effekte ermitteln.

Tabelle 3: Stufenvergleiche der Innersubjekt- und Zwischensubjektkontraste

	Effekt	Stufe 1 gegen 2		Stufe 2 gegen 3	
		F	Eta <sup>2</sup>	F	Eta <sup>2</sup>
<b>Allg. Selbstwirksamkeit</b>	Haupteffekt Zeit	4.41*	.084	21.01***	.305
	Haupteffekt Gruppe	39.55***	.452	-	-
	<b>Interaktion</b>	<b>1.80</b>	<b>.036</b>	<b>19.23***</b>	<b>.286</b>
Soziale Unterstützung	Haupteffekt Zeit	0.73	.015	2.96**	.058
	Haupteffekt Gruppe	1.67	.034	-	-
	Interaktion	1.80	.036	1.12	.038
<b>Positives Körperbild</b>	Haupteffekt Zeit	1.25	.043	5.31**	.160
	Haupteffekt Gruppe	0.00	.000	-	-
	<b>Interaktion</b>	<b>2.52</b>	<b>.083</b>	<b>12.49**</b>	<b>.309</b>
Negatives Körperbild	Haupteffekt Zeit	1.01	.035	0.67	.024
	Haupteffekt Gruppe	3.49*	.110	-	-
	Interaktion	0.37	.013	4.91**	.149
Athletisches Körperbild	Haupteffekt Zeit	4.89**	.149	1.63	.055
	Haupteffekt Gruppe	2.93*	.095	-	-
	Interaktion	1.78	.060	0.33	.012
Kraft	Haupteffekt Zeit	0.92	.033	0.51	.019
	Haupteffekt Gruppe	0.78	.028	-	-
	Interaktion	0.31	.011	2.87	.096
Schnelligkeit	Haupteffekt Zeit	0.49	.018	5.05**	.158
	Haupteffekt Gruppe	0.10	.004	-	-
	Interaktion	0.04	.002	2.72	.092
Ausdauer	Haupteffekt Zeit	0.24	.009	2.03	.070
	Haupteffekt Gruppe	0.14	.005	9.80**	.266
	Interaktion				
Flexibilität	Haupteffekt Zeit	0.00	.000	0.01	.000
	Haupteffekt Gruppe	0.78	.028	-	-
	Interaktion	0.00	.000	0.01	.000
Koordination	Haupteffekt Zeit	1.18	.002	6.64**	.198
	Haupteffekt Gruppe	0.73	.003	-	-
	Interaktion	0.04	.002	8.69**	.244

Anmerkung: \*p < .10; \*\*p < .05; \*\*\*p < .01; Fettdruck bedeutet, dass sich die VG von der KG in diesen Bereichen im Zeitverlauf signifikant unterscheidet (Interaktionseffekt Zeit-x-Gruppe); die Stufenvergleiche geben an, bei welchen Vergleichen konkret signifikante Unterschiede auftreten (Stufe 1 gegen 2: Messzeitpunkt 1 vs. Messzeitpunkt 2; Stufe 2 gegen 3: Messzeitpunkt 2 vs. Messzeitpunkt 3).

## Diskussion

Die Ergebnisse unterstützen prinzipiell die Befunde anderer Studien zu Effekten von primär-präventiven, regelmäßigem Sporttreiben auf psychosoziale Variablen. So zeigen Alfermann und Stoll (1997) im Rahmen einer experimentell kontrollierten Feldstudie, dass sportliche Aktivität bei Personen im mittleren Erwachsenenalter einen positiven Einfluss auf Variablen des Körperkonzepts sowie die Stressresistenz hat. Dieser Befund lässt sich im Wesentlichen auch für Senioren replizieren (vgl. Stoll/Alfermann, 2002). Stoll et al. (2004) können darüber hinaus



differenzielle Effekte für Personen im frühen Erwachsenenalter nachweisen. Eine Klettergruppe profitierte in den Variablen der *Psychosomatischen Beschwerden*, *Allgemeinen Selbstwirksamkeit* und der *Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung*. Bei den Sportlern der Aerobicgruppe zeigte die Intervention in einem Bereich des *Körperkonzeptes* positive Wirkung. Insgesamt lassen sich die Effekte sportlicher Aktivität auf psychosoziale Variablen resp. Teilbereiche der Persönlichkeit als vorsichtig-optimistisch bewerten (vgl. McDonald/Hodgdon, 1991, Petruzello, et al. 1991, Sonstroem 1997, Stoll/Hädrich, 2004). Das Körper- sowie Fähigkeitskonzept schneidet hier konsistent am besten ab.

Im Kinder- und Jugendsportbereich liegen in diesem Zusammenhang Studien von Brettschneider und Kleine (2002), Heim und Brettschneider (2002) sowie Heim (2002) vor. Brettschneider und Kleine (2002) untersuchten die Auswirkungen von sportlicher Aktivität auf die Persönlichkeit von vereinsgebundenen Kindern und Jugendlichen versus nicht vereinsgebundenen Heranwachsenden im Alter von 12 bis 18 Jahren. Im Hauptergebnis berichten die Autoren nur von wenigen – auf sportliche Aktivitäten zurückzuführende – Veränderungen im Selbstwertgefühl sowie in den Fähigkeitswahrnehmungen der untersuchten Kinder und Jugendlichen. Dabei spielt die Vereinszugehörigkeit lediglich eine marginale Rolle. Heim (2002) bestätigt diese Befunde im Großen und Ganzen auch für den Nachwuchs-Hochleistungssport. Im Gegensatz zu Brettschneider und Kleine (2002) finden wir positive Effekte in den beiden Fähigkeitswahrnehmungen *Ausdauer* und *Schnelligkeit*. Die von uns untersuchten Probanden profitieren in beiden Bereichen vor allem zwischen zweitem und drittem Messzeitpunkt im Vergleich zur Kontrollgruppe, da in diesem Zeitraum die Ausprägungen bei den VG-Probanden stabil bleiben, jedoch bei den KG-Probanden absinken. Die Resultate zum *Positiven Körperbild* sind vergleichbar mit den Aussagen bei Brettschneider und Kleine (2002), die mit zunehmendem Alter Veränderungen der wahrgenommenen Attraktivität konstatieren. In unserer Studie profitieren zunächst beide Gruppen von den Sportangeboten, wobei die KG-Probanden zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt weiter ansteigende Werte aufweisen.

Unsere Studie unterscheidet sich von den bisher vorliegenden jedoch in der untersuchten Klientel, die im Gegensatz zum Vereinssport die Rolle des Sports in der *Jugendsozialarbeit* fokussiert. Hinsichtlich potenziell persönlichkeitsbildender Effekte sportbetonter Maßnahmen in diesem Bereich konnten keine (quasi) experimentellen Untersuchungen recherchiert werden.

Neben Vergleichen mit ähnlichen Studien und der Einordnungen in den gesundheitspsychologischen bzw. sportpädagogischen Diskurs müssen die vorliegenden Befunde jedoch weitergehend auch unter akzentuiert *erziehungswissenschaftlicher* Perspektive diskutiert werden. Das betrifft u.a. Fragen danach, warum die erhaltenen Resultate auftraten versus weshalb dies nicht geschah und wie die Befunde aus pädagogischer Blickrichtung einzuschätzen sind (Sportangebote zeigten Wirkung vs. waren erfolglos).

Wir beginnen zunächst mit *forschungsmethodischen Aspekten*, denen für die weiteren Ausführungen Grundlagencharakter zukommt. Es ist hervorzuheben, dass es sich bei der dargestellten Untersuchung um eine *Pilotstudie* handelt, die sich lediglich auf geringe personelle und finanzielle Ressourcen stützen konnte. In einem zweiten Schritt sind komplexere Forschungsdesigns vorgesehen. Somit musste sich das methodische Vorgehen auf die eher zeit- und personalökonomische

Nutzung von etablierten Fragebogenverfahren beschränken. Es wurden demnach nur Verfahren ausgewählt, die bereits in hinreichend vielen Studien eingesetzt und als reliabel und valide anzusehen sind. Mögliche Verständnisprobleme infolge Sprachbarrieren bei der untersuchten Klientel minimierten wir im Vorfeld der Erhebung, indem die entsprechenden Items mit in der interessierenden sozialpädagogischen Praxis tätigen Sozialpädagogen/innen überprüft wurden. Das Vorgehen musste sich insofern auf die Nutzung nur weniger, ausgewählter Fragebogen aus dem Kanon möglicher Methoden quantitativer Sozialforschung beschränken. Hierbei war u.a. in Kauf zu nehmen, dass individuelle Entwicklungsverläufe bei den Jugendlichen nicht hinreichend erfasst werden konnten oder ebenfalls relevante Persönlichkeitsbereiche nicht betrachtet wurden oder – mit dieser Methodologie – untersuchbar waren. Solche Aspekte sollen in einem folgenden Forschungsprojekt mit komplexerem Forschungsdesign realisiert werden. Zu berücksichtigen sind hierbei dann neben Fragebogen auch Verfahren der qualitativen resp. rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. etwa Bohnsack, 2007; Brähler/Adler, 1996; Flick, 1995; Krüger/Marotzki, 1999), insbesondere problemzentrierte Interviews, (teilnehmende) Beobachtungen, Einzelfallanalysen oder die Analyse schriftlicher Dokumente (z.B. Erfahrungsberichte der Jugendlichen; zur sozialpädagogischen [Evaluations-] Forschung vgl. z.B. Ader/Schrapper/Hiesmeier, 2001; Müller, 1998; Rauschenbach/Thole, 1998). Somit wird es eher möglich, die Persönlichkeit der Jugendlichen im Sinne einer ganzheitlicheren Betrachtungsweise zu erfassen (vgl. hierzu z.B. auch das Verständnis von *Persönlichkeitspsychologie* von Laux, 2003). Trotz der nicht vollständigen Methodenauswahl lassen die Ergebnisse Aussagen über die Wirksamkeit der *hier* realisierten sozialpädagogischen Maßnahmen zu, die allerdings aufgrund der genannten Einschränkungen und der fehlenden Repräsentativität der Stichprobe *nicht* generalisiert und überbewertet werden dürfen.

Zunächst stellt sich die Frage, ob die *realisierte Form* der sportbetonten Jugendsozialarbeit in ihren Wirkungen auf die Persönlichkeit eher als erfolgreich versus weniger effektiv einzustufen ist. Hierzu ist es notwendig, sich mit den für Evaluationen unabdingbaren *Kriterien pädagogischen Erfolgs* auseinander zu setzen (vgl. Wottawa/Thierau, 2003). Assoziiert man Erfolg ausschließlich mit einer *erhöhten* Ausprägung erwünschter Abhängiger Variablen, so wären die präsentierten Resultate eher als Misserfolg zu werten. Die hier untersuchte Klientel inklusive jugendsozialarbeitstypischer Praxisbedingungen jedoch (sozial benachteiligte und unterprivilegierte Klientel; hoher Anteil an Scheidungskindern; hoher Prozentsatz bereits straffällig gewordener Jugendlicher; vgl. Fülbier, 2005: 487) erfordert jedoch eine differenzierte Betrachtung diesbezüglicher Kriterien. Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, bewegen sich beispielsweise die Werte der VG für den Bereich *Allgemeine Selbstwirksamkeit* innerhalb des Interventionszeitraums auf einem relativ konstant bleibenden Niveau. Dieses ist zwar stets niedriger als das der KG, es sinkt jedoch nicht ab. Bezüglich der Bedingungen im vorliegenden Kontext der Jugendsozialarbeit werden solche konstanten Verläufe über längere Zeiträume hinweg (in der Studie immerhin über sechs Monate) im Allgemeinen bereits als pädagogischer Erfolg gewertet (vgl. Fessler/Seibel/Strittmatter, 1998). Insofern stellen statistisch signifikant erhöhte Werte in Abhängigen Variablen nicht alleinige Erfolgskriterien für (sozial-)pädagogische Interventionen dar.

Da entsprechende Veränderungen (erhöhte Werte in erwünschten Variablen) unter (quasi)experimentellen Versuchsbedingungen dennoch als – zumindest im

quantitativem Paradigma – zuverlässigste Indikatoren des Erfolgs pädagogisch-psychologischer Maßnahmen angesehen werden (vgl. Rost, 2005) und in unserer Studie insgesamt eher selten auftraten, sind auch die pädagogischen Maßnahmen selbst zu hinterfragen. Das impliziert Überlegungen dahingehend, ob die sportbezogene Jugendsozialarbeit (sensu Brandi, 1998) in der hier realisierten Kombination von Sportangeboten und klassischen Methoden der Sozialen Arbeit (vgl. z.B. Galuske, 2005) sowie unter den gegebenen pädagogisch-institutionellen Rahmenbedingungen geeignet ist, die angestrebten Veränderungen ausgewählter Persönlichkeitsbereiche zu erzielen. Zu überdenkende Korrekturgrößen wären etwa – sofern man die erhaltenen Ergebnisse als aussagekräftige Befunde für die untersuchte Klientel anerkennt – Trainingshäufigkeit und -intensität, Art und Frequenz der flankierenden pädagogischen Maßnahmen, Zusammensetzung der Trainingsgruppen oder die Auswahl der angebotenen Sportaktivitäten.

Ferner ist auf die Schwierigkeit hinzuweisen, eher stabile Persönlichkeitsdimensionen durch pädagogische (Sport-)Maßnahmen im vorliegenden Praxisfeld Sozialer Arbeit beeinflussen zu können. Wie erwähnt, wurde über einen Zeitraum von 24 Wochen kontinuierlich (mindestens einmal wöchentlich) Sport ausgeübt. Aus trainingswissenschaftlicher Sicht sind bei diesem Zeitraum physiologische Wirkungen zu erwarten, die sich auch nachweislich in psychischen manifestieren können (vgl. Schnabel/Harre/Krug/Borde, 2003, sowie die weiter oben dargestellten empirischen Befunde). Bezogen auf die Strukturebenen des vorgestellten *Handlungstheoretischen Partialmodells der Persönlichkeit* (vgl. Krampen, 2000) beeinflussen die realisierten, im mittleren Intensitätsbereich durchgeführten, Sportinterventionen jedoch vor allem die Hierarchieebene zwei der *bereichsspezifischen* Kognitionen bzw. Erwartungen, seltener die Stufe generalisierter Erwartungen im Sinne relativ stabiler Persönlichkeitsvariablen. Nach Krampen (2000, 2002) entwickeln sich letztgenannte Persönlichkeitsbereiche durch komplexe Lernprozesse (v.a. soziales Lernen; Operantes Konditionieren) resp. Generalisierungslernen. Soll die Entwicklung generalisierter Erwartungen (Persönlichkeitsdispositionen) im Sinne signifikanter Zunahmen Abhängiger Variablen erreicht werden, so müsste demzufolge vor allem den genannten Lernprozessen viel Aufmerksamkeit im sozialpädagogischen Alltag zukommen. Vor allem erscheinen eine längerfristige, kontinuierliche Teilnahme der Jugendlichen sowie insbesondere auf deren Bedürfnisse zentrierte pädagogische Maßnahmen (z.B.: individuelle positive Verstärker; individuelle Zielsetzungen; verschiedene Lernmodelle/Vorbilder; differierende Reflexionsbedürfnisse) bedeutsame Grundvoraussetzungen entsprechender Veränderungen. Aus der Diskussion um die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Maßnahmen (d.h. in der Regel mit Sportangeboten als wesentliche Elemente) auf längerfristige Verhaltensänderung und Persönlichkeitsentwicklung ist bekannt, dass ohne entsprechend intensive (individuelle) pädagogische Unterstützungen kaum erwünschte Effekte auftreten (vgl. Homfeldt, 1993; zum sog. *Metaphorischen Wirkungsmodell* vgl. z.B. Reiners, 1995). Die letztgenannten pädagogischen Erfordernisse scheinen im Praxisalltag der Sozialen Arbeit bzw. der hier in der Studie thematisierten Jugendsozialarbeit besonders beachtenswert und mitunter erschwert, da personelle und finanzielle Ressourcen limitierende Faktoren darstellen. Außerdem beruhen die Angebote auf freiwilliger Teilnahme, was eine kontinuierliche sozialpädagogische Einflussnahme bei manchen Jugendlichen unmöglich macht. Die vorstehenden Diskussionspunkte

verdeutlichen die Notwendigkeit, weitere, komplexere Studien in diesem Bereich durchzuführen, ehe Sportangebote zielbezogen im genannten sozialpädagogischen Handlungsalltag einsetzbar sind.

#### Literatur

- Ader, S./Schrappner, C./Thiesmeier, M. (Hrsg.), 2001: Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis, Münster
- Ifermann, D./Stoll, O., 1997: Sport in der Primärprävention: Langfristige Auswirkungen auf psychische Gesundheit. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, Bd. 5, H. 2: 91-108
- Bohnsack, R., 2007: Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden, Opladen
- Brähler, E./Adler, C. (Hrsg.), 1996: Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren, Gießen
- Brandt, H., 1998: Der Verein für Sport und Jugendsozialarbeit (VSJ) – Konzeptionelle Ansätze, Praxisbeispiele und Handlungsfelder einer sportorientierten Sozialen Arbeit in Berlin. In: Fessler, N./Seibel, B./Strittmeier, K. (Hrsg.): Sport und Soziale Arbeit, Schorndorf: 99-108
- Brettschneider, W.-D./Kleine, T., 2002: Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit, Schorndorf
- Bundesministerium für Bildung & Forschung, 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise, Bonn
- Cattell, R.B., 1944: Interpretation of the twelve primary personality factors. In: Character & Personality, Vol. 13, pp. 55-90
- Combe, A./Helsper, W., 1999: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M.
- Conzelmann, A., 2001: Sport und Persönlichkeitsentwicklung. Möglichkeiten und Grenzen von Lebenslaufanalysen, Schorndorf
- Conzelmann, A./Möller, M., 2005: Sport und Selbstkonzeptentwicklung. Ein Situationsbericht aus entwicklungstheoretischer Perspektive. In: Zeitschrift für Sportpsychologie, Bd. 12, H. 4: 108-118
- Costa, P. T. jr./McCrae, R.R., 1992: Four ways five factors are basic. In: Personality & Individual Differences, Vol. 13, pp. 653-665
- Daheim, H., 1992: Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machtheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, O.-F. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen: 21-35
- Dewe, B., 2002: Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln, Bielefeld: 18-28
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O., 1992: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G., 1995: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, Weinheim
- Dunkel-Schetter, C./Folkman, S./Lazarus, R.S., 1987: Social support received in stressful situations. In: Journal of Personality & Social Psychology, Vol. 53, pp. 71-80.
- Eggers, P., 1967: Zur Differenzierung der funktionalen Erziehung. In: Pädagogische Rundschau: 860-868
- Erath, P., 2006: Sozialarbeitswissenschaft. Eine Einführung, Stuttgart
- Eysenck, H. J., 1947: Dimensions of personality, London
- Fessler, N./Seibel, B./Strittmatter, K. (Hrsg.), 1998: Sport und Soziale Arbeit, Schorndorf
- Flick, U., 1995: Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek
- Fühlbir, P., 2005: Jugendsozialarbeit. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim: 486-489
- Galiläer, L., 2005: Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung, Weinheim
- Galuske, M., 2005: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Weinheim
- Guilford, J. P., 1959: Personality, New York
- Heckmair, B./Michl, W., 2004: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik, München
- Heil, K./Heiner, M./Feldmann, U. (Hrsg.), 2001: Evaluation sozialer Arbeit. Eine Arbeitshilfe mit Beispielen zur Evaluation und Selbstevaluation, Frankfurt/M.
- Heim, R., 2002: Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport, Aachen
- Heim, R./Brettschneider, W.-D., 2002: Sportliches Engagement und Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 5, H. 1: 118-138
- Heiner, M., 2001: Evaluation. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik, Neuwied: 481-495
- Herrmann, T., 1976: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen
- Homfeldt, H.G. (Hrsg.), 1993: Erlebnispädagogik: Geschichtliches, Räume, Facetten, Kritisches, Baltmannsweiler.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R., 1986: Selbstwirksamkeit.

- In: Schwarzer, R. (Hrsg.): Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit, Berlin: 15-28
- Krampen, G., 2000: Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie, Göttingen
- Krampen, G., 2002: Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim: 675-710
- Kreft, D., 2005: Sport. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim: 908-912
- Kron, F. W., 2001: Grundwissen Pädagogik, München
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.), 1999: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen
- Laux, L., 2003: Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart
- Lüders, C., 2004: Sozialpädagogische Forschung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: 473-479
- Luhmann, N., 1992: System und Absicht der Erziehung. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person, Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M.: 102-124
- McDonald, D.G./Hodgdon, J.A., 1991: Psychological effects of aerobic fitness training. Research and theory, New York.
- Magnusson, D./Endler, N. S., 1977: Personality at the crossroads: Current issues in international psychology, Hillsdale, NU
- Marotzki, W., 2004: Erziehung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: 147-153
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung & Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 1997: Lehrplan für die Sekundarstufe 1 der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Sport, Kiel
- Müller, C. W., 1998: Sozialpädagogische Evaluationsforschung. Ansätze und Methoden praxisbezogener Untersuchungen. In: Rauschenbach, T./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung, Weinheim: 157-177
- Neumann, O., 1957: Sport und Persönlichkeit, München.
- Petrzello, S. J./Landers, D. M./Hatfield, B.D./Kubitz, K.A./Salazar, W., 1991: A meta-analysis on the anxiety-reducing effects of acute and chronic anxiety. In: Sports Medicine, Vol. 11, pp. 143-182
- Prell, S., 2001: Evaluation und Selbstevaluation in pädagogischen Feldern. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München: 991-1003
- Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G., 2005: Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen, Wiesbaden
- Rauschenbach, T./Thole, W. (Hrsg.), 1998: Sozialpädagogische Forschung, Weinheim
- Reiners, A., 1995: Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik, München
- Reischmann, J., 2002: Weiterbildungs-Evaluation, Neuwied
- Rost, D. H., 2005: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien, Weinheim
- Schermer, F. J., 2002: Lernen und Gedächtnis, Stuttgart
- Schnabel, G./Harre, D./Krug, J./Borde, A., 2003: Trainingswissenschaft: Leistung, Training, Wettkampf, Berlin
- Singer, R., 2000: Sport und Persönlichkeit. In: Gabler, H./Nitsch, J. R./Singer, R. (Hrsg.): Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen, Schorndorf: 289-336
- Sonstroem, R. J., 1997: Physical activity and self-esteem. In: Morgan, W. P. (Ed.): Physical activity and mental health, Washington, DC, pp. 127-143
- Stiller, J./Würth, S./Alfermann, D., 2004: Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK). Zur Entwicklung der PSK-Skalen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. In: Zeitschrift für Differentielle & Diagnostische Psychologie, Bd. 25: 239-257
- Stoll, O./Alfermann, D., 2002: Effects of physical exercise on resources evaluation, self-concept and well-being of older Persons. In: Anxiety, Stress, and Coping, Vol. 15, pp. 311-319
- Stoll, O./Braun, R./Schmidt, C./Dürrenfeld, K., 2004: Differenzielle Effekte von primärpräventiver, sportlicher Aktivität auf Ängstlichkeit, Psychosomatische Beschwerden, Selbstwirksamkeit, Soziale Unterstützung und Körperkonzept. In: Bewegungstherapie und Gesundheitssport, Bd. 10, S.12-17
- Stoll, O./Hädrich, M., 2004: Der Einfluss sportlicher Aktivität auf die individuelle Ressourceneinschätzung – Eine Analyse vorliegender Befunde. In: Schröder, H./Reske, K. (Hrsg.): Gesundheit – Risiko, Chancen und Herausforderung, Leipzig: 44
- Tremel, A. K., 2000: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Stuttgart
- Wottawa, H.: Evaluation. In: ROST, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim: 152-158
- Wottawa, H./Thierau, H., 2003: Lehrbuch Evaluation, Bern
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2002: Schwerpunktthema Internationaler Leistungsvergleich – PISA, Bd. 5, H. 1.

*Verf.: Dr. Rainer Schliermann, Universität Halle-Wittenberg,  
Institut für Medien, Kommunikation und Sport, Dpt. Sportwissenschaft,  
Selkestrasse 9/F, 06122 Halle (Saale)  
E-Mail: rainer.schliermann@sport.uni-halle.de*