

MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG

Philosophische Fakultät II – Institut für Sportwissenschaft



Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

Sport in der Jugendsozialarbeit

Studie in marokkanischen Großstädten zur Wirksamkeit von sportpädagogischen Maßnahmen bei jungen Strafgefangenen bezogen auf die Selbstwirksamkeit und die Entwicklung von Sozialkompetenz

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät II der Martin-Luther-Universität
Halle - Wittenberg
Institut für Sportwissenschaft

von Herrn El Ghali Bouhafs

geb. am 20.08.1975 in Ksar Sahli Boudenib, Marokko

Erstgutachter:

Prof. Dr. Oliver Stoll,

Institut für Sportwissenschaft, Martin-Luther-Universität Halle – Wittenberg

Zweitgutachter :

Prof. Dr. Rainer Schliermann,

Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

Verteidigung: 26.04.2018

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. phil. habil. Oliver Stoll, für das interessante Thema bedanken. Er war ein Betreuer, der mir mit konstruktiver Kritik und persönlicher Hilfe stets zur Seite stand. Mein Ziel ist, das bei ihm Gelernte in meinem Heimatland Marokko anzuwenden.

Weiterhin gilt mein Dank Herrn PD Dr. phil. habil. Rainer Schliermann.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meinem Wegbegleiter und Freund Dr. Rainer Glettner für die motivationale Unterstützung.

Ich möchte mich auch beim Ministerium für Jugend und Sport in Marokko (Ministère de la Jeunesse et Sports), mit Sitz in Rabat, für die Genehmigung zur Durchführung der Studie in den Jugendstrafanstalten Rabat, Casablanca, Mèknes, Fés und Ben Slimane bedanken. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich ebenso bei den Leitern und Mitarbeitern der jeweiligen Jugendstrafanstalten.

Ganz besonders danke ich meinen Eltern und meiner ganzen Familie für die Unterstützung und Gebete.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
I Theoretischer Teil	12
1 Sport als Kontext für Sozialisationsprozesse im Jugendalter	12
1.1 Sozialisationstheoretische Konzepte und deren Grundannahmen	12
1.2 Sozialisationswirkungen des Sports	17
1.3 Sportbezogene Sozialisation – Das Konzept der Körper- und Bewegungskarriere	23
1.3.1 Sozialisation zum Sport	27
1.3.2 Sozialisation durch Sport	29
1.3.3 Sozialisation im Sport	30
1.4 Aktueller Forschungsstand	31
2 Die Lebensphase Jugend	34
2.1 Jugend	34
2.2 Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung von jugendlichen Muslimen	40
2.3 Jugendkriminalität	43
2.4 Jugendstrafvollzug	45
3 Konzept der Sozialen Kompetenz	49
3.1 Begriffsklärung	49
3.2 Dimensionen sozialer Kompetenz	56
3.3 Erfassung sozialer Kompetenz	60
4 Konzept der Selbstwirksamkeit	68
4.1 Begriffsklärung	68
4.2 Selbstwirksamkeit und Selbstregulation	74
4.3 Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen	76
4.4 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen	76
4.5 Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartungen	77
4.6 Mediationsprozesse	83
4.7 Erfassung der Selbstwirksamkeit	85

5	Mannschaftssportart Fußball	87
6	Sport im Jugendstrafvollzug.....	90
II	Empirischer Teil	98
1	Problemstellung	98
2	Zielstellung.....	99
3	Studie – Sportpädagogische Intervention Fußball	99
3.1	Hypothese.....	99
3.2	Stichprobe.....	100
3.3	Untersuchungsvorgehen.....	100
3.4	Abhängige Variablen.....	102
3.5	Datenanalyse und Ergebnisse	103
4	Diskussion	110
5	Methodenkritik.....	115
6	Ausblick	116
	Literaturverzeichnis.....	118
	Abkürzungsverzeichnis	127
	Abbildungsverzeichnis	129
	Tabellenverzeichnis	130
	Anhangverzeichnis	131
I	Allgemeiner Fragebogen.....	131

II Übersetzung des Fragebogens.....	137
III Statistik aller erhobenen Einzelwerte	141
IV Eigenständigkeitserklärung	194

Einleitung

„Sport ist [...] zu einem selbstverständlichen Teil des öffentlichen Lebens und der Alltagskultur der Menschen geworden“ (Weis & Gugutzer, 2008, S. 7). Gerlach und Brettschneider (2013) ergänzen an dieser Stelle, dass Sport als Sozialisationsinstanz neben der Familie und der Schule für die Persönlichkeitsentwicklung eines jungen Menschen einen enormen Stellenwert innehat, da der Sport im Interessenspektrum von Kindern und Jugendlichen von wesentlicher Bedeutung ist, Heranwachsende in ihrer freien Zeit häufig Sport treiben¹ und Sport der Entwicklung physischer, motorischer, kognitiver und sozialer Kompetenzen dienen kann. Gomolinsky (2008, S. 347) bezeichnet diese Entwicklung als „Versportlichung der Jugendbiographie“, wobei die Integrationskraft des Sports nicht für alle Heranwachsenden gleichermaßen gilt. Weibliche und sozial schwache Kinder und Jugendliche sind deutlich weniger in Sportvereinen Mitglied als Jungen und Heranwachsende aus der Mittelschicht (Gomolinsky, 2008; Mutz, 2012).

Laut Weis und Gugutzer (2008) ist in den letzten Jahren in der Gesellschaft demzufolge eine Bedeutungszunahme des Sports erkennbar.

„In *personaler* Hinsicht zeigt sich der gestiegene Stellenwert des Sports etwa darin, dass er zu einem bevorzugten Handlungsfeld individueller Körperformung, Gesundheitsfürsorge, Selbstverwirklichung und Selbstdarstellung geworden ist“ (Weis & Gugutzer, 2008, S. 8, Hervorhebung im Original).

Unter sozialen Gesichtspunkten betrachtet, zeichnet sich Sport durch verschiedenartige Möglichkeiten des gemeinschaftlichen Agierens sowie durch den Einbezug langjährig ausgeschlossener gesellschaftlicher Personengruppen (bspw. alte oder behinderte Menschen) aus (Weis & Gugutzer, 2008). In dem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass Sport die Heranwachsenden zu einer kompetenten Teilhabe an der Gesellschaft befähigt. Jugendlichen, die einem Sportverein angehören, werden positive Kompetenzen attribuiert, als Jugendliche ohne Vereinszugehörigkeit. Dies spiegelt sich scheinbar in einem positiveren Selbstwertgefühl, einer größeren emotionalen Stabilität, einer besseren gesellschaftlichen Integration sowie einer stabileren Resistenz gegenüber Drogenkonsum und normabweichenden Verhaltensweisen wider (Brettschneider & Kleine, 2002).

Sport gewinnt in kultureller Hinsicht zunehmend an Bedeutung. Dies bedeutet zum einen, dass Symbole und Zeichen des Sports Einzug in den Alltag nehmen. Zum anderen ermög-

¹ Ca. 80 % der Jugendlichen machen mindestens einmal pro Woche Sport. Ca. 50 % der jungen Menschen treiben sogar mehr als dreimal wöchentlich Sport (Baur & Burrmann, 2000). Zwischen 5 % und 15 % der Heranwachsenden werden Brettschneider und Kleine (2002) zufolge als Nicht-Sportler bezeichnet.

licht der Sport den Austausch und die Interaktion zwischen verschiedenen Kulturen. Damit zusammenhängend lässt sich auch die Bedeutungszunahme des Sports in politischer Perspektive feststellen. Politiker² nutzen internationale Sportereignisse, um mit Politikern anderer Staaten in Dialog zu treten. Sportereignisse werden darüber hinaus medial beworben und präsentiert. Auf der anderen Seite erleben die Medien einen enormen Zuegewinn aufgrund des großen Interesses der Konsumenten (Weis & Gugutzer, 2008).

„Aus *ökonomischer* Perspektive ist des Weiteren offenkundig, dass der Sport mittlerweile einer der umsatzstärksten Industriezweige ist, die Herstellung, der Vertrieb und Verkauf von Sportartikeln weltweit am Blühen und der Sport insgesamt ein prosperierendes Unternehmen ist, das vielen Menschen Arbeitsplätze bietet“ (Weis & Gugutzer, 2008, S. 8, Hervorhebung im Original).

Jedoch ist auch zu erwähnen, dass der Massensport in Bergregionen aus ökologischer Sicht massive Umweltschäden hervorgerufen hat (Weis & Gugutzer, 2008).

Gerlach und Brettschneider (2013) sind sowohl theoretisch als auch empirisch betrachtet der Auffassung, dass trotz der zuvor genannten Bedeutungszunahme des Sports, vor allem im Jugendalter, dem Sport nicht generalisierend eine schützende und vorbeugende Funktion attribuiert werden kann. Theoretisch begründet ist die bloße, unreflektierte Annahme des Wirkungspotentials des Sports unzulässig, da Heranwachsende nicht ausschließlich sportlich aktive Personen sind, sondern eben auch bspw. Kinder und Jugendliche in einer Familie oder Klassenkameraden in der Schule. All dies sind Sozialisationsinstanzen, die Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden haben, sodass nicht davon ausgegangen werden kann, dass der Sport als Sozialisationsinstanz eine dominierende Position innehat. Empirisch betrachtet, liegen zudem bislang noch keine ausreichenden Belege der positiven Wirkungen des Sports auf die jugendliche Entwicklung vor. Brettschneider und Kleine (2002) konstatieren zudem, dass die empirischen Befunde meist nur auf Grundlage von Kausalmodellen interpretiert werden, sodass dem Sport voreilig eine positive Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen zugeschrieben wird, ohne genau zu ergründen, ob die Ursachen möglicherweise auch in bereits vorab vorhandenen Persönlichkeitseigenschaften der Jugendlichen liegen.

Dennoch resultiert daraus nicht zwangsläufig, dass es überhaupt keine Effekte des Sports gibt. Diese Unbestimmtheit der Wirkung sportlicher Aktivität auf die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden macht Gerlach und Brettschneider (2013, S. 148) zufolge „nach Sportarten [...] differenzierte und methodisch sauber angelegte Untersuchungen“ er-

² An dieser Stelle wird darauf verwiesen, dass sich die in den Aussagen verwendeten neutralen Bezeichnungen aus Gründen der stilistischen Vereinfachung und der Lesefreundlichkeit auf männliche und weibliche Personen gleichermaßen beziehen.

forderlich. Nicht nur die Sportwissenschaft selbst, sondern auch die allgemeine Kinder- und Jugendforschung sowie die empirische Bildungsforschung verlangen mittlerweile empirische Belege für das Vorhandensein der allgemein postulierten Wirkungspotentiale des Sports (Gerlach & Brettschneider, 2013).

An dieser Stelle will die vorliegende Arbeit eine kleine Lücke schließen. Zudem verfolgt die vorliegende Untersuchung eine andere Herangehensweise: nicht die Aktivität in einem Sportverein während des Heranwachsens soll Einfluss auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeit nehmen, bspw. indem die sportlich aktiven Jugendlichen nicht straffällig werden, sondern bereits straffällig gewordene Jugendliche sollen durch Sport positive Sozialisationserfahrungen sammeln und förderliche Wirkungen durch Sport auf bestimmte Persönlichkeitsvariablen erfahren.

Die Persönlichkeit wird an dieser Stelle operationalisiert, um die Wirkungen des Sports konkret an Beispielen untersuchen zu können. Für die vorliegende Untersuchung wurde sich für die zwei Persönlichkeitseigenschaften *Sozialkompetenz* und *Selbstwirksamkeit* entschieden. Der Sport stellt in dieser Sozialisationshypothese die unabhängige Variable und die Persönlichkeit die abhängige Variable dar (Conzelmann, 2001). Jerusalem und Klein-Heßling (2002) zufolge ist das Vorhandensein sozialer Selbstwirksamkeitserwartungen eine grundlegende motivationale Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten im Kindes- und Jugendalter. Unsicherheit im Hinblick auf die eigenen zur Verfügung stehenden sozialen Fähigkeiten bewirkt nicht kompetentes Sozialverhalten. Die Personen weichen sozialen Situationen stattdessen eher aus und sozial unsicheres Verhalten zeigt sich. Die Diskussion über soziale Kompetenzen rückt nach Hinsch und Wittmann (2003) immer mehr in den Fokus des Interesses. Diese enorme Aufmerksamkeit ist unter Anderem an folgenden Aspekten erkennbar: „Beobachtungen zu Problemen in Familien, das Empfinden zunehmender Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen, die Ergebnisse von Studien über Gesundheitsrisiken und -schutzfaktoren“ (Hinsch & Wittmann, 2003, S. 53). Jugert, Rehder, Notz und Petermann (2011) bestätigen diesen Aspekt, indem sie davon ausgehen, dass ein Teil der jungen Menschen Schwierigkeiten bei der Bewältigung der persönlichen Entwicklungsaufgabe *soziale Kompetenz* haben, was sich wiederum auf deren individuelles, berufliches und auch soziales Leben auswirkt.

Rolff (2008) betont, dass soziale Kompetenzen im Rahmen einer Berufstätigkeit immer notwendiger werden, da von Jugendlichen sowohl fachliches Wissen als auch sogenannte *soft skills* erwartet werden. Demnach stellen soziale Kompetenzen eine essentielle Bedingung für die Integration in die Gesellschaft, ebenso wie für die Identitätsentwicklung von

Personen, dar. Um diese Kompetenzen zu fördern, kann der Sport eine wesentliche Rolle spielen. Auch Schliermann und Stoll (2008) bestätigen, dass Sport das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen zu selbstständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten positiv bedingt. Vesper (2002, S. 7) gibt sogar an, dass „die pädagogische, soziale und gesundheitliche Bedeutung des Sports für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen“ unstrittig ist. Rolff (2008, S. 1) sieht ebenfalls einen „positiven Zusammenhang zwischen Sport (Bewegung) und Kompetenzen“.

Auch der Begriff der *Selbstwirksamkeit* findet im Alltag und in der wissenschaftlichen Diskussion, basierend auf der sozial-kognitiven Theorie Banduras, sowie in verschiedenen Handlungsfeldern immer mehr Anwendung. Studien zum Thema Selbstwirksamkeit werden zudem in unterschiedlichen Feldern erhoben (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Kocher, 2014).

„Die Selbstwirksamkeit steht beispielsweise im Fokus von klinischen Studien zu Depressionen, Phobien, sozialen Fähigkeiten und dem Durchsetzungsvermögen wie auch dem Suchtverhalten, Umgang mit Schmerzen, Gesundheit, Lebensbewältigung und sportlichen Leistungen“ (Kocher, 2014, S. 88f.).

Alltagssprachlich beschreibt Selbstwirksamkeit die Kompetenz einer Person, aus eigener Motivation heraus etwas bewirken bzw. beeinflussen zu können (Fuchs, 2005), wobei es nicht um die Summe der vorhandenen Kompetenzen geht, sondern um die Überzeugung, mit diesen Fähigkeiten sein Ziel zu erreichen (Kocher, 2014). Selbstwirksamkeit kann nicht nur im individuellen Kontext von Bedeutung sein, sondern kann ebenso bei Gruppen im Rahmen einer kollektiven Selbstwirksamkeit zum Tragen kommen. Dies lässt sich insbesondere im Mannschaftssport wie dem *Fußball* erkennen, denn dabei zählen zum Erreichen eines gemeinsamen Ziels die Kompetenzen aller Teammitglieder (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Mittels Sport können demnach gewisse Erziehungsziele erlangt werden, bspw. kann ein Mannschaftssport wie Fußball eine positive Wirkung auf die Entwicklung von Sozialkompetenz und Selbstwirksamkeit haben (Schliermann & Stoll, 2008).

Die vorliegende Dissertation konzentriert sich insbesondere auf die normabweichenden Verhaltensweisen von Jugendlichen, die hinsichtlich einer förderlichen Entwicklung und Sozialisation von Heranwachsenden Gefährdungsmomente mit sich bringen (Brettschneider & Kleine, 2002). Die Delinquenz von Heranwachsenden ist ein soziales Problem, welches zunehmend in der Öffentlichkeit diskutiert wird, bspw. im 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 1998 (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998). Bis zur Mitte der 2000er Jahre ist die registrierte Jugendkrimi-

nalität laut Polizeilicher Kriminalstatistik enorm gestiegen. Seit ungefähr zehn Jahren ist jedoch ein Rückgang zu erkennen. Es ist davon auszugehen, dass Präventionsangebote an dieser Stelle mittlerweile Erfolge verbuchen (Heinz, 2016), wobei die Rückfallquote bei jugendlichen Strafgefangenen nach Walkenhorst (2010) bei 78 % liegt. Die „höchste Rückfallgefahr [ist] in den ersten drei bis sechs Monaten nach Haftentlassung“ (Walkenhorst, 2010).

Nun stellt sich die Frage, was Sport und Delinquenz von Jugendlichen miteinander verbindet bzw. welchen Stellenwert beide Aspekte in dieser Arbeit haben. Aggressives bzw. gewalttätiges Handeln zielt nach Rössner (1996, S. 163) definitorisch „auf das Element *körperlicher Kraftentfaltung* beim Handeln“ (Hervorhebung im Original) ab. Der Sport basiert zudem ebenso auf solch einer körperlichen Kraftentfaltung, sodass eine Beziehung zwischen Aggression und Sport zu vermuten ist. Im Sport spielt zum einen die physische Kraftentfaltung eine Rolle, zum anderen ebenso die Spielregeln, die beide unmittelbar miteinander verbinden. Dadurch findet automatisch eine Reglementierung von Gewalt statt. Aufgrund der vorhandenen Spielregeln wird das Maß der physischen Kraftentfaltung koordiniert, d. h. dass die Kraft im Sport sozial konform verwendet wird (Rössner, 1996). „In simplizierter Form stellt der Sport also einen *Mikrokosmos des Zusammenhangs von Physis und Gewalt* und ihrer zwangsläufigen Beziehung im Umgang miteinander dar“ (Rössner, 1996, S. 16, Hervorhebung im Original).

Die sportbezogene Sozialisationsforschung zielt auf zwei verschiedene Perspektiven ab: *Sozialisation zum Sport* und *Sozialisation durch Sport*, wobei sich die vorliegende Arbeit auf die letztgenannte Betrachtungsweise konzentriert. Dabei spielen insbesondere die Effekte des Sporttreibens auf die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Rolle (Baur & Burrmann, 2008). Konkret wird in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, *welchen Beitrag bzw. sozialisierenden Effekt der Mannschaftssport Fußball als sportpädagogisches Angebot bei jugendlichen Strafgefangenen auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Selbstwirksamkeit ausübt bzw. hat. Dabei soll also diskutiert werden, warum die Sportart Fußball wirkungsfähig für die Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsentwicklung straffälliger Jugendlicher sein könnte.*

Im ersten Kapitel wird der Sport als Kontext für Sozialisationsprozesse im Jugendalter verdeutlicht (vgl. Kapitel 1). Dabei wird sich zunächst auf *Sozialisationskonzepte* und deren Grundannahmen bezogen (vgl. Kapitel 1.1). Sozialisations-theorien als theoretischer Rahmen unter Hervorhebung der aktiven Position des Individuums bieten sich besonders an, um die Entwicklung von Jugendlichen im Zusammenhang mit ihrer sportlichen Aktivität

entsprechend zu analysieren (Gerlach & Brettschneider, 2013). Auf Grundlage der ersten sozialisationstheoretischen Überlegungen werden anschließend die *Sozialisationswirkungen des Sports* jenseits der bloßen körperlichen Betätigung und insbesondere im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen diskutiert (vgl. Kapitel 1.2). Nachfolgend werden auf Basis der bereits in Kapitel 1.1 vorgestellten allgemeinen sozialisationstheoretischen Grundannahmen die grundlegenden Aspekte eines heuristischen Rahmens zur *sportbezogenen Sozialisation* von Heranwachsenden in Form des Konzeptes der Körper- und Bewegungskarriere dargestellt (vgl. Kapitel 1.4). In der sportbezogenen Sozialisation wird zwischen drei idealtypischen Herangehensweisen unterschieden: *Sozialisation zum Sport* (vgl. Kapitel 1.4.1), *Sozialisation durch Sport* (vgl. Kapitel 1.4.2) und *Sozialisation im Sport* (vgl. Kapitel 1.4.3), die in zeitlicher Abfolge verlaufen. Zunächst muss der Heranwachsende den Weg zum Sport finden, um im und durch den Sport sozialisiert zu werden. Da die vorliegende Arbeit die Sozialisation durch Sport fokussiert, wird in Kapitel 1.5 diesbezüglich der *aktuelle Forschungsstand* verdeutlicht. Kapitel 2 befasst sich folglich mit der *Lebensphase Jugend*, da der Einfluss des Sportes auf die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden Gegenstand der Betrachtung dieser Arbeit ist. Zunächst wird der Begriff der *Jugend* geklärt (vgl. Kapitel 2.1) bzw. was allgemein unter einer gelingenden Sozialisation zu verstehen ist. Im sich anschließenden Kapitel wird auf die Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung von jugendlichen Muslimen eingegangen, da die Untersuchung in dem muslimisch geprägten Land Marokko durchgeführt wird und an dieser Stelle Differenzen sichtbar werden (vgl. Kapitel 2.2). Einige junge Menschen bewältigen die jugendtypischen Entwicklungsaufgaben nicht oder nur unzureichend, sodass daraus *jugendkriminelles Verhalten* (vgl. Kapitel 2.3) mit der Konsequenz der Unterbringung im *Jugendstrafvollzug* (vgl. Kapitel 2.4) resultieren kann. Die nachfolgenden zwei Kapitel konzentrieren sich auf die Persönlichkeitseigenschaften Sozialkompetenz und Selbstwirksamkeit, anhand dieser statistisch überprüft werden soll, ob und welchen sozialisierenden Effekt der Mannschaftssport Fußball hat. In Kapitel 3 wird das *Konzept der Sozialen Kompetenz* beleuchtet. Dabei geht es zunächst darum, was unter sozialer Kompetenz zu verstehen ist (vgl. Kapitel 3.1), welche Dimensionen soziale Kompetenz annehmen kann (vgl. Kapitel 3.2) und wie soziale Kompetenz wissenschaftlich erfasst werden kann (vgl. Kapitel 3.3). Kapitel 4 hingegen beschäftigt sich mit dem *Konzept der Selbstwirksamkeit*. Beginnend mit der Begriffsklärung (vgl. Kapitel 4.1) folgt anschließend die Auseinandersetzung mit der Selbstwirksamkeit und Selbstregulation (vgl. Kapitel 4.2). Die Unterscheidung zwischen allgemeinen und spezifischen Selbstwirksamkeitser-

wartungen (vgl. Kapitel 4.3) sowie zwischen individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Kapitel 4.4) knüpft daran an. Kapitel 4.5 beleuchtet, wie Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst werden, Kapitel 4.6 diskutiert die Mediationsprozesse. Zuletzt wird auch an dieser Stelle ergründet, wie Selbstwirksamkeit wissenschaftlich erfasst werden kann (vgl. Kapitel 4.7). Für die Untersuchung wurde der Mannschaftsport *Fußball* als sportpädagogische Intervention ausgewählt, da diese Sportart sich aufgrund des sozialen Miteinanders und Austausch anbietet, soziale Kompetenz und Selbstwirksamkeit zu fördern (vgl. Kapitel 5). Der theoretische Teil der Arbeit endet mit Kapitel 6, in dem es um den *Sport im Jugendstrafvollzug* geht. Dabei wird einerseits ein historischer Rückblick vorgenommen sowie andererseits der aktuelle Forschungsstand mit den Aufgaben und Rahmenbedingungen dargelegt. Im *empirischen Teil* der Arbeit werden zunächst die *Problem- und Zielstellung* der Untersuchung (vgl. Kapitel 1 und 2) verdeutlicht. Anschließend steht die *sportpädagogische Intervention Fußball* im Vordergrund (vgl. Kapitel 3). Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Studie diskutiert und in Relation zum gegenwärtigen Forschungsstand gebracht (vgl. Kapitel 4).

I Theoretischer Teil

1 Sport als Kontext für Sozialisationsprozesse im Jugendalter

1.1 Sozialisationskonzepte und deren Grundannahmen

Für die vorliegende Untersuchung stellen gegenwärtige sozialisationstheoretische Konzepte den theoretischen Bezugsrahmen dar. Unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Wandels fokussieren sich diese zum einen auf die Entwicklung des Einzelnen und zum anderen auf die Integration des Individuums in die Gemeinschaft (Gerlach & Brettschneider, 2013). Dieser theoretische Bezugsrahmen hat sich Gerlach und Brettschneider (2013, S. 38) zufolge in den bisherigen sportbezogenen Kinder- und Jugendstudien „zur Deskription, Exploration und Explanatation von sportbezogenen Sozialisationsprozessen“ als geeignet erwiesen.

Die Theorie der Sozialisation wurde in Deutschland in den 1960er Jahren aus den theoretischen Ansätzen der USA übernommen und findet ihren Ursprung in der Soziologie (Hurrelmann & Quenzel, 2012). Der dort verankerte funktionalistische Sozialisationsbegriff be-

schreibt „den Sachverhalt, dass die in einer gegebenen Gesellschaft lebenden Menschen die in dieser geltenden Wertvorstellungen und Verhaltensweisen konsensuell teilen, d.h. verinnerlicht haben müssen, soll diese Gesellschaft überhaupt funktionieren“ (Geulen, 2002, S. 83). Geulen (2002) ist jedoch der Meinung, dass diese Ansicht des Sozialisationsbegriffes zu eng gefasst ist. Der funktionalistische Sozialisationsbegriff geht davon aus, dass die personalen Sozialisationsprozesse ausschließlich durch die vorherrschenden Wert- und Normvorstellungen bedingt werden, was jedoch nicht der Realität entspricht. Es gibt durchaus Entwicklungsprozesse, die zu Persönlichkeitseigenschaften führen, die nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit diesen Werten und Normen stehen und unter Umständen zu völlig entgegengesetzten Verhaltensweisen führen. Darüber hinaus können die vorherrschenden Werte und Normen einer Gesellschaft nicht uneingeschränkt übernommen werden. An dieser Stelle muss betont werden, dass sie stets einem gesellschaftlichen Wandel ausgesetzt sind, denn der soziale Wandel ist immer vom Agieren der Individuen und demnach von der realen Sozialisation dieser abhängig. Hurrelmann und Quenzel (2012) betonen ebenfalls die starke Fokussierung gesellschaftlicher Faktoren auf die Persönlichkeitsentwicklung in diesem Ansatz. Die soziologische Sichtweise auf Sozialisation wurde demnach um psychologische Ansätze ergänzt, die sich ebenso auf individuelle Determinanten konzentrieren. Geulen (2002, S. 84) verwendet daher den Begriff des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als theoretischen Bezugsrahmen der Sozialisationstheorie.

Aktuelle sozialisationstheoretische Konzepte haben sich basierend auf der Kritik des funktionalistischen Sozialisationsbegriffes im Laufe der 1970er Jahre entwickelt. Folgende Theorien haben unter Anderem Einfluss auf die Entwicklung der Sozialisationstheorie genommen (siehe dazu Geulen, 2002; Hurrelmann & Bründel, 2003): psychoanalytischer Ansatz, strukturgenetischer Ansatz, Ansatz der sozial-kognitiven Entwicklung. Aus Kapazitätsgründen dieser Arbeit und des geringen Bezugs zu dem behandelten Thema werden diese Ansätze jedoch nicht vertiefend dargestellt.

Geulen (2002) beschreibt das aktuell gültige Sozialisationsverständnis als kausalistisch geprägt, welches anknüpfend an die vorhandenen sozialen Gegebenheiten den sozialisatorischen Einfluss auf die Individuen erforscht. Gerlach und Brettschneider (2013) gehen daran anschließend davon aus, dass sich eine gesellschaftlich handlungsfähige Persönlichkeit durch das Wechselspiel von Mensch und Umwelt über die gesamte Lebenszeit hinweg entwickelt. Sie verfolgen eine dynamische und interaktionale Ansicht. Besonders zu betonen ist an dieser Stelle, dass ein Gleichgewicht von individuellen und äu-

Bereits Gegebenheiten bei der Persönlichkeitsentwicklung notwendig ist und keiner dieser Bedingungen größeren Einfluss auf diese nimmt. Geulen (2002) hebt zudem hervor, dass Sozialisation durch die Umgebung beeinflusst wird, in der das Individuum aktiv agiert, Erfahrungen sammelt und sich demnach in seiner Persönlichkeit entfaltet.

Sozialisation ist nach Geulen (2002, S. 84) zusammenfassend „die Entstehung und Bildung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer stets historisch spezifischen materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt“, wobei unter der Persönlichkeit das sozial handlungsfähige Subjekt zu verstehen ist. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die Entwicklung des Individuums in sozialen Kontexten erfolgt (Baur & Burrmann, 2008).

Die Begriffe der Bildung und Erziehung sind vom Sozialisationsbegriff zu unterscheiden, jedoch umfasst Sozialisation auch Erziehung (Geulen, 2002) und Bildung (Hurrelmann & Bründel, 2003). Durch Bildung entwickelt der Mensch seine Persönlichkeit (Schilling, 2005). Bildung ist für Menschen jeden Alters vorgesehen und beschreibt einen das Leben andauernden Prozess (Giesecke, 2004). Bildung ermöglicht zum einen Selbstbestimmung sowie die Entwicklung von Individualität, zum anderen aber auch Gemeinschaftlichkeit und die Teilhabe am kulturellen Leben. Bildung lässt sich im Vergleich zum Erziehungsbegriff folglich eher als einen allgemeingültigen Maßstab verstehen (Gudjons, 2008). Hurrelmann und Bründel (2003, S. 13) zufolge ist Bildung „die normative Zielsetzung des Sozialisationsprozesses“. Unter Erziehung ist ein auf den Bildungsprozess (Hurrelmann & Bründel, 2003)

„intentionales, normatives-zielgerichtetes und geplantes Handeln von in der Regel professionellem und ausgebildetem Personal in einem speziellen, eigens dazu hergestellten institutionellen Kontext“ (Geulen, 2002, S. 86)

zu verstehen. Raithel, Dollinger und Hörmann (2005, S. 21) ergänzen die Sichtweise Geulens folgendermaßen:

„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 personaler und sozialer Selbstwerdung und Handlungsfähigkeit dar (Erzieher-Perspektive)“.

Die Hauptaufgabe des Pädagogen liegt nach Schliermann und Stoll (2008) demnach darin, Heranwachsende in ihrer gesellschaftlichen und individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu stärken und gewisse Erziehungsziele umzusetzen, z. B. in Form des Ausbaus allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung bei sozial vernachlässigten Kindern und Jugendlichen. Dafür sind sozialpädagogische Maßnahmen, bspw. in Form von Sportangeboten, erforderlich.

Nachfolgend werden einige wesentliche Grundannahmen der sozialisationstheoretischen Konzepte dargelegt. Wie bereits angedeutet, erfolgt die Sozialisation durch die Interaktion innerer Anlagen eines Individuums (*innere Realität*) und den vorhandenen sozial definierten und strukturierten Umweltbedingungen (*äußere Realität*), die es der individuellen Persönlichkeit ermöglichen, sich zu entfalten (Gerlach & Brettschneider, 2013; Hurrelmann & Bründel, 2003).

„Die ‚*äußere Realität*‘, also die Anforderungen in den verschiedenen gesellschaftlichen präformierten sozialen Kontexten, wird vom Individuum verarbeitet vor dem Hintergrund seiner ‚*inneren Realität*‘, also der eigenen genetischen Prädispositionen und der über vorgängige Sozialisationsprozesse erworbenen Kapazitäten, Kompetenzen und Orientierungen“ (Baur & Burrmann, 2008, S. 231, Hervorhebung im Original).

Hurrelmann und Quenzel (2012) bezeichnen diesen aktiven Vorgang als *produktiv*, da das Individuum bei der Verarbeitung der inneren und äußeren Realitäten eine eigene, an den individuellen Bedürfnissen orientierte Form findet. Sozialisation kann folglich auch als ein dynamischer Prozess der Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden, welcher mit anhaltenden Veränderungen einhergeht. Baur (1989, S. 84) verwendet an dieser Stelle die Bezeichnung der „handlungsvermittelten Wechselwirkung zwischen biogenetischem Potential und Umweltgegebenheiten“, wobei das Wechselspiel von Individuum und der sozialen Umwelt nicht ausschließlich zur Veränderung oder Erweiterung persönlicher Erfahrungen und Erlebnissen führt, sondern das Individuum nimmt ebenso bleibenden Einfluss auf seine soziale Umgebung (Baur & Burrmann, 2008).

Gerlach und Brettschneider (2013) gehen davon aus, dass das Subjekt Schöpfer seiner eigenen Persönlichkeitsentwicklung ist. Demzufolge bedarf es der Konzentration auf die Persönlichkeit, der Beachtung individueller Persönlichkeitskennzeichen sowie der Erarbeitung von Verarbeitungsstrategien. In diesem Zusammenhang ist zu konstatieren, dass die Erörterung des sozialisationstheoretischen Persönlichkeitsmodells noch nicht abschließend geklärt ist (Baur & Burrmann, 2008).

Sozialisation und die Persönlichkeitsentwicklung erfolgen während der gesamten Lebenszeit. Sozialisation stellt demnach nicht nur eine singuläre Prägung oder eine reine Anhäufung einzelner Erlebnisse dar, sondern bereits gesammelte Erfahrungen haben Einfluss auf die Verarbeitung weiterer Erfahrungen bzw. das zukünftige Handeln und daraus folgend auch auf die Sozialisationserfahrungen (Geulen, 2002). In jeder Lebensphase sind bestimmte Entwicklungsaufgaben, in denen sich persönliche Bedürfnisse und soziale Erwartungshaltungen widerspiegeln, von besonderer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung. Das Kindes- und Jugendalter nimmt hierbei eine Sonderstellung ein, da sich in

dieser Zeit das Selbstbild der Heranwachsenden herauskristallisiert, welches eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung zu einem eigenständig handlungsfähigen Individuum bildet. An dieser Stelle wird sich auf das *Konzept der Entwicklungsaufgaben* nach Havighurst aus den 1940er-Jahren als theoretischen Bezugsrahmen bezogen. Das Konzept geht davon aus, dass in jeder Lebensphase gewisse biologische und/oder psychosoziale Entwicklungsthemen von besonderer Bedeutung für die Individuen sind. Eine erfolgreiche Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben bewirkt den Wechsel in die nächste Entwicklungsstufe. Unbearbeitete Entwicklungsaufgaben hingegen können zu auffälligen Verhaltensweisen führen. Das Kindes- und Jugendalter spielt bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und demnach für eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Rolle. Einige Themen, mit denen die Heranwachsenden im Jugendalter konfrontiert werden und die Besonderheit dieser Lebensphase verdeutlichen, sind die Loslösung von den Eltern, die Hinwendung zur Peergroup, die schulische und berufliche Ausbildung sowie der Umgang mit dem eigenen Körper (Gerlach & Brettschneider, 2013). Geulen (2002) betont demnach die Besonderheit der ersten in der Kindheit und Jugend stattfindenden Sozialisationsprozesse für die weitere Entwicklung.

Hurrelmann (2002, S. 38) formuliert unter Berücksichtigung des Paradigmenwechsels des Subjektbegriffs hin zum eigenständig handlungsfähigen Individuum nachfolgende These als Ergebnis von erfolgreicher Sozialisation: „Ein reflektiertes Selbstbild und die Entwicklung einer Ich-Identität sind Voraussetzung für ein autonom handlungsfähiges Subjekt und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung“.

Eine positive Persönlichkeitsentwicklung ist durch die Unterstützung von Sozialisationsinstanzen, wie Familie, Freunde, Bildungseinrichtungen, besonders erfolgreich. Dabei spielen die Nähe und der Grad der Wirkung der Sozialisationsinstanz zu dem Individuum eine entscheidende Bedeutung. Aufgrund der emotionalen Nähe von Familie und Freunden können diese einen enormen Beitrag zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Auch informelle Gruppen können indirekt als Sozialisationsinstanz wirken, wobei sie nicht vorrangig die Persönlichkeitsbildung anstreben (Gerlach & Brettschneider, 2013). Diese Sozialisationsinstanzen „funktionieren als Vermittler der äußeren Realität“ (Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 18).

Aktuelle und vor allem dynamisch-interaktionale Sozialisationskonzepte unterscheiden wenigstens zwei verschiedene Herangehensweisen: die soziologische Sichtweise konzentriert sich auf die soziale Integration von Individuen, wohingegen es bei der entwicklungspsychologischen Perspektive darum geht, über welche Anlagen die Individuen bereits ver-

fügen, wie sie ihre Persönlichkeit entwickeln und welche Fähigkeiten sie aufbauen. Die pädagogische Herangehensweise vermittelt zwischen diesen beiden Sichtweisen, indem sie versucht zu eruieren, wie konkret eine förderliche Entwicklung verlaufen kann und wo die Grenzen des Einflusses der Pädagogik liegen (Gerlach & Brettschneider, 2013).

Im diesem Kapitel wurden *Sozialisationskonzepte* und deren Grundannahmen beschrieben. Sozialisierungstheorien als theoretischer Rahmen unter Hervorhebung der aktiven Position des Individuums bieten sich besonders an, um die Entwicklung von Jugendlichen im Zusammenhang mit ihrer sportlichen Aktivität entsprechend zu analysieren (Gerlach & Brettschneider, 2013). Der zunächst verwendete, aber zu eng gefasste, funktionalistische Sozialisationsbegriff wurde um psychologische Ansätze ergänzt, die folglich das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt in den Mittelpunkt der Sozialisierungstheorie stellen. Dabei wird die Entwicklung des Einzelnen als auch die Integration des Individuums fokussiert. Auf Grundlage der ersten sozialisierungstheoretischen Überlegungen werden im folgenden Kapitel die *Sozialisierungswirkungen des Sports* jenseits der bloßen körperlichen Betätigung und insbesondere im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen diskutiert.

1.2 *Sozialisierungswirkungen des Sports*

Die Begriffe Sport und Soziale Arbeit sind seit mehreren Jahrzehnten miteinander verknüpft. Dies lässt sich auch beim Deutschen Sportbund feststellen, der seine Pflicht für den sozialen Bereich bereits 1966 und später auch 1972 in einer Erklärung mit dem Titel ‚Sport für alle‘ des Bundestages des Deutschen Sportbundes herausstellte. Darin wird betont, dass Sport für benachteiligte Menschen in der Gesellschaft notwendig ist und dementsprechend sportliche Angebote für solche Menschen erarbeitet werden müssen (Protokollnotizen des Deutschen Sportbundes zu den Bundestagen, 1972 zit. n. Fessler, Seibel & Strittmatter, 1998).

Huber (2000) differenziert drei Dimensionen des Sports, die ihren Fokus auf eine ganzheitliche Erfahrung menschlicher Handlungsweisen legen und präventive Wirkungen des Sports aufzeigen: die *naturale Dimension* geht davon aus, dass die Menschen durch den Sport in Raum und Zeit ihren eigenen Körper wahrnehmen und kennenlernen. Dabei spielen Gesundheit und körperliche Unversehrtheit eine entscheidende Bedeutung. In der verbürokratisierten Gesellschaft stehen jedoch immer weniger Räume zum Ausleben der Be-

wegungsbedürfnisse zur Verfügung, sodass die Heranwachsenden kaum Möglichkeiten haben, ihre Umwelt nach eigenen Vorstellungen zu entdecken (Pilz, 2013).

Die *personale Dimension* beschreibt die Tatsache, dass Sport die Entfaltung der individuellen Würde fördert und demnach Möglichkeiten der Gestaltung und menschlichen Kreativität bietet. Die personale Dimension ist Ausdruck von dem Zusammenspiel von Körper, Seele und Geist (Huber, 2000). Gerade das Jugendalter stellt eine Lebensphase dar, in der es um die Verwirklichung von persönlicher Identität geht. Diese Entwicklungsaufgabe kann jedoch durch unzureichende Entfaltungsmöglichkeiten erschwert werden, sodass sie mit Hilfe des eigenen Körpers als Kapital und in Form von Gewalt nach Anerkennung suchen. Aufgrund der auch potentiellen identitätsstiftenden Funktion von Gewalt bieten sich in der Gewaltprävention durch bewegungsorientierte Angebote einige Möglichkeiten. Der Sport stellt oftmals das einzig verfügbare Erfahrungsfeld für das Erleben von Erfolg, Anerkennung und Selbstbestätigung dar (Pilz, 2013).

Die *soziale Dimension* verweist darauf, dass der Sport ein Feld von interaktiven Beziehungen zwischen Menschen darstellt und der Wettkampfgedanke, Zusammenarbeit und auch Konkurrenz zum Sport gehören (Huber, 2000). Pilz (2013) gibt an dieser Stelle an, dass durch den Sport Aggressionen abgebaut, verfügbare physische Fähigkeiten zum Ausdruck gebracht, soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu Erwachsenen aufgebaut und soziale Regeln eingeübt werden können.

Die drei genannten Dimensionen verdeutlichen einerseits soziale Chancen. Andererseits kann der Sport aber auch eine Bedrohung der menschlichen Würde mit sich bringen, indem sich der Sport zum *Kult des Körpers* in Form der exzessiven Steigerung der physischen Leistungsfähigkeit, *Kult des Siegens* in Form der Überlegenheit über den Gegner oder *Kult der Gewalt* in Form von Angriffen auf die körperliche Unversehrtheit des Gegners oder Entladung von Gewalt umwandelt (Huber, 2000).

„Die sozial orientierten Funktionen des Sports stellen ein ganz wesentliches Element der alltäglichen Arbeit in den Vereinen, [...]. Übungs- und Wettkampfbetrieb, Freizeit-, Breiten- und Gesundheitsport, Betreuungs- und Gremienarbeit vermitteln soziale Lernprozesse, bieten Chancen zur Gestaltung, zur Erhöhung der Erlebnis- und Lebensqualität und sichern auch ein Stück gesellschaftlicher und sozialer Anerkennung“ (Petry, 1998, S. 7).

Auch Brettschneider und Kleine (2002) sind der Überzeugung, dass Sport einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie zum Gemeinwohl leistet, indem er die Entstehung eines förderlichen Selbstwertgefühls und eines positives Sozialverhalten unterstützt sowie vor straffälligem Verhalten bewahrt. Ausgehend von den bereits in dem Kapitel 1.2 erwähnten Entwicklungsaufgaben nach Havighurst werden die

Ziele der Jugendsozialarbeit im Sport festgesetzt. In diesem Zusammenhang wird von einer Erziehung durch Sport ausgegangen. Pilz (2013) zufolge kann dies als primäre sport-, körper- und bewegungsbezogene Prävention verstanden werden, worunter auch eine positive Beziehung zum eigenen Körper und Gesundheit fällt. Altersentsprechende Bewegungsangebote sind im Zusammenhang mit einer förderlichen Persönlichkeitsentwicklung von besonderer Bedeutung.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass mittels Sports versucht wird, mit den Heranwachsenden soziale Kompetenz einzuüben. Diese soziale Verantwortung bildet sich aufgrund des demografischen Wandels und der damit zusammenhängenden Veränderung von Werten und Normen sowie des Fehlens von Perspektiven und Alternativen für junge Menschen (Fessler et al., 1998). Auch Krüger (1998) ist der Überzeugung, dass jegliche Form des Lernens und der Erfahrung im Sport von sozialer Natur ist. Es geht beim Sport demnach nicht nur um körperliche Betätigung, sondern insbesondere um das Einüben sozialer Kompetenz. Sport bietet ebenso die Möglichkeit, ein Verständnis für Regeln und deren Geltung für die Gemeinschaft in einer Gruppe oder Mannschaft zu entwickeln. Auf Grundlage der vorhandenen Regeln und des Wettkampfgedankens ist der Sport eine Form von Gleichberechtigung. Neben der Herausbildung von Sozialkompetenz kann der Sport zur Förderung des Selbstkonzeptes bzw. zur Verbesserung der Selbstwirksamkeit beitragen (McDonald & Hodgdon, 1991 zit. n. Fessler et al., 1998). Diese Sichtweise lässt sich als sekundäre sport-, körper- und bewegungsbezogene Prävention verstehen (Pilz, 2013).

„Sport kann einen entscheidenden Beitrag bei der Lösung von sozialen und gesellschaftlichen Problemen leisten, insbesondere im Sozialisations- und Entwicklungsproze[ss] junger Menschen oder bei der Integration von gesellschaftlichen Randgruppen. [...] Es ist Aufgabe der 'sportbezogenen' Arbeit mit jungen Menschen, ausreichend auf soziale Benachteiligungen und Gefährdungen einzuwirken“ (Südbadische Sportschule Steinbach, Badische Sportjugend Freiburg, Evangelische Fachhochschule Freiburg, o. J. zit. n. Seibel, 1998, S. 83).

An dieser Stelle kann von einer tertiären sport-, körper- und bewegungsbezogenen Prävention gesprochen werden. Gewalt soll verhindert bzw. strikt entgegnet werden, indem diese auch anschließend pädagogisch bearbeitet wird (Pilz, 2013).

Empirische Belege für die präventive Funktion des Sports im Zusammenhang mit delinquentem Verhalten fehlten in der wissenschaftlichen Diskussion lange Zeit jedoch. Stattdessen wurde dieses Thema ausschließlich auf Basis einer normativen Herangehensweise im sportpädagogischen Kontext betrachtet. Nachfolgend werden zwei internationale Untersuchungen vorgestellt, die empirisch eruieren, ob Sport in der Jugend einen positiven Einfluss auf die Reduzierung von straffälligen Verhalten hat.

In einer Studie von Segrave und Hastad (1984) wurden 1693 Schüler im Alter zwischen zwölf und 19 Jahren befragt. Festgestellt wurde ein nur geringer negativer Zusammenhang zwischen sportlicher Tätigkeit und delinquentem Verhalten bei Sechstklässlern. Bei den Mädchen zeigte sich keine signifikante Differenz zwischen sportlich Aktiven und sportlich Inaktiven. Von besonderer Bedeutung ist das Ergebnis, dass sportliche Heranwachsende weniger häufig gravierende Straftaten, wie bspw. Einbruchdiebstahl oder schwere Körperverletzung, verüben.

In einer Längsschnittstudie von Larson (1994) wurden 263 Jugendliche aus der fünften und achten Klasse in den USA befragt. Die Studie basiert auf der Sozialen Kontrolltheorie. Larson geht davon aus, dass die soziale Integration in eine Sportgruppe oder Mannschaft eine präventive Wirkung im Hinblick auf Drogen und Gewalt haben kann. Er greift dabei auf das Modelllernen durch Erwachsene, wie z. B. Trainer, zurück, sodass die Jugendlichen ihr soziales Rollenrepertoire vergrößern können. Darüber hinaus gibt Larson der Gruppe der Peers eine besondere Bedeutung, denn im Rahmen gemeinsamer sportlicher Aktivitäten haben Heranwachsende die Möglichkeit, mit Jugendlichen anderer gesellschaftlicher Milieus, Nationalitäten oder Religionen in Kontakt zu kommen, was außerhalb dieses Sportkontextes nur selten möglich ist. Ergebnis der Studie war, dass bei den jüngeren Kindern kein signifikanter Zusammenhang zwischen organisierter Sportaktivität und delinquentem Verhalten vorhanden ist, wohingegen bei älteren Schülern die Korrelation hoch signifikant ist. Besondere Bedeutung kommt dem Ergebnis zu, dass nicht die Teilnahme an einer organisierten sportlichen Tätigkeit die Motivation für straffälliges Verhalten reduziert, sondern dass gewaltbereite Heranwachsende bereits vor ihrer Jugend aus der Sportgruppe ausgetreten sind. Begründet wird dies mit dem sozialen Druck auf delinquente Jugendliche, ausgehend vom Trainer oder den anderen Gruppenteilnehmern. Hervorgehoben werden muss an dieser Stelle, dass diese Studie in den USA erhoben wurde, in denen das Sportsystem anders strukturiert ist sowie die Funktion des Trainers eine andere ist als in europäischen Staaten (Brettschneider & Kleine, 2002).

Im deutschsprachigen Raum gibt es bislang nur vereinzelt empirische Belege für den Zusammenhang von sportlicher Aktivität und delinquentem Verhalten. In einer Studie gibt Schwarzer geringe Korrelationen zwischen Alkoholkonsum und Sport bei jungen Menschen an (Schwarzer, 1992). Sack (1996) begründet dies damit, dass sportlich aktive Heranwachsende die negativen Folgen des Alkoholkonsums auf ihre sportlichen Leistungen verhindern wollen und sie zugleich in ihrer Sporttätigkeit ausreichend Unterhaltung verspüren, sodass eine Ablenkung in eine andere Sphäre mittels Drogenkonsum nicht notwendig

erscheint. Es kann konstatiert werden, dass sportlich aktive Jugendliche weniger rauchen, weniger Alkohol oder Drogen konsumieren als Gleichaltrige. Weiterhin konnte er herausarbeiten, dass junge Menschen, die organisiertem Sport nachgehen, weniger zu straffälligen Verhalten neigen als Jugendliche ohne sportlichen Hintergrund. Brinkhoff (1998) hebt in diesem Zusammenhang den besonderen Einfluss der jeweils ausgeübten Sportart hervor und untermauert seine Annahme durch höhere Häufigkeiten bei den fußballspielenden Jugendlichen.

Eine Studie von Brettschneider und Kleine belegt, dass

„[b]esonders schwer wiegende Eigentums- und Gewaltdelikte [...] unter Vereinsjugendlichen seltener zu beobachten sind als unter jugendlichen Nicht-Mitgliedern. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jugendliche Vereinsmitglieder nicht auch zu deviantem oder zu unfairem Verhalten im alltäglichen Miteinander neigen. Dieses Bild zeigt sich unter Hauptschülern wie unter Gymnasiasten, unter Kleinstadt- wie unter Großstadtjugendlichen“ (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 336).

Es stellte sich zudem heraus, dass weibliche Jugendliche im Alter von zwölf bis 16 Jahren weniger straffällig sind als männliche Jugendliche. Mädchen und Jungen vom sechsten bis zehnten Schuljahr, die organisiertem Sport nachgehen, weisen weniger delinquentes Verhalten auf, sodass der Sport für diese Altersspanne einen protektiven Effekt innehat, wobei im Hinblick auf die Wirkung des Sportvereins als Schutz gegenüber Gewalt, Drogen und Straftaten generell davon ausgegangen werden muss, dass das Verhalten der Vereinsjugendlichen in ähnlicher Art und Weise wie das der Jugendlichen, die keinem Verein angehören, ist und demnach im Verlauf der jugendlichen Entwicklung nachlässt. Eine Schutzfunktion des Sports kann jedoch bei einer schweren Delinquenz³ im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Vereinsjugendlichen und Jugendlichen ohne Vereinszugehörigkeit statistisch nicht nachgewiesen werden (Brettschneider & Kleine, 2002).

Die von Mutz durchgeführte Sekundäranalyse zum Thema *Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in und durch den Sport* kommt zu dem Ergebnis, dass „der eigenständige Effekt sportlicher Aktivitäten verschwindend gering“ (Mutz, 2012, S. 215) ist. Begründet wird dies mit der Vielzahl anderer Sozialisationsinstanzen, die Einfluss auf die jugendliche Entwicklung nehmen, sodass die Wirkung des Sports auf die Sozialisation Heranwachsender lediglich von geringer Bedeutung ist. Mutz fasst zusammen, dass Sport

³ Brettschneider und Kleine fassen unter schwerer Delinquenz folgende Items: „Sachen von anderen Leuten oder öffentliche Sachen absichtlich zerstören oder beschädigen; jemanden absichtlich verprügeln; jemanden eine Sache mit Gewalt wegnehmen; jemanden mit einer Waffe bedrohen, damit er tut, was Du willst“ (Brettschneider & Kleine, 2002).

keinen enormen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialintegration junger Menschen ausübt (Mutz, 2012).

In einer empirischen Studie zum informellen Lernen von Jugendlichen im Sportverein, durchgeführt von Neuber, Breuer, Derecik, Golenia und Wienkamp (2010), lässt sich festhalten, dass aus Sicht der Heranwachsenden im Sportverein eine Vielzahl an Kompetenzen angeeignet werden kann. Neben den sportbezogenen Kompetenzen in Form des Kennenlernens des eigenen Körpers und den sportartspezifischen Kompetenzen werden insbesondere universale person- und sachbezogene Kompetenzen erworben. Soziale Kompetenzen wurden in diesem Zusammenhang besonders häufig von den Jugendlichen benannt, sodass davon auszugehen ist, dass der organisierte Sport im Verein ein geeignetes Setting darstellt, um sich soziale Kompetenzen anzueignen. „Insofern werden die sozialen Prozesse im Training, im Wettkampf oder im Rahmen von außersportlichen Veranstaltungen als lernrelevant eingestuft“ (Neuber et al., 2010, S. 64). Die Vermutung liegt nahe, dass die in der Gruppe erwünschten sozialen Handlungsweisen leichter internalisiert werden, da sich die Jugendlichen den Sport selbst gewählt haben, freiwillig ausüben und von den anderen Mitgliedern toleriert werden wollen. Daran anknüpfend bedingen die zuvor genannten Aspekte ebenfalls den Erwerb personaler Kompetenzen, bspw. in Form der Entwicklung von Selbstbewusstsein bzw. Selbstvertrauen. Der Sportverein stellt dafür ein reales Handlungs- und Erprobungsfeld dar, indem die Heranwachsenden essentielle Erfahrungen sammeln können. Kognitive sowie organisatorische Kompetenzen können ebenfalls durch die eigene Aktivität im Verein erworben werden (Neuber et al., 2010).

„Und hinsichtlich des vermuteten Sozialisationspotentials muss festgehalten werden, dass die soziale Integration durch den Sportverein sowohl funktional als auch dysfunktional verlaufen kann. Das Sportvereinsmilieu kann für Heranwachsende die Funktion einer protektiven Resource übernehmen [...]. Es kann aber ebenso zur Entwicklung subkulturellen Problemverhaltens beitragen“ (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 343).

Das bedeutet, dass die Sportgruppe für einige junge Menschen die Möglichkeit von Leistungs- oder Selbstwirksamkeitserfahrungen bietet bzw. den Aufbau sozialer Kontakte fördert. Demnach kann der Sport einen wesentlichen Beitrag bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben leisten. Für andere Jugendliche kann die Leistungs- und Wettkampforientierung eher belastend und entwicklungshemmend sein. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass organisierter Sport zum einen zur Identitätsbildung junger Menschen beitragen kann, zum anderen kann der Sportverein auch die Persönlichkeitsentwicklung und soziale Integration beeinträchtigen (Brettschneider & Kleine, 2002).

Trotz der zuvor verdeutlichten empirischen Befunde, ist der empirische Wissensbefund noch recht überschaubar, sodass noch nicht ausreichend zuverlässige Informationen vorliegen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob (organisierter) Sport Heranwachsende auch trotz unsicherer Bindungen zur Familie und Freunden von straffälligen Verhalten fernhält bzw. eine präventive Wirkung hat.

Die bisher vorgestellten Untersuchungsergebnisse sind im europäischen bzw. amerikanischen Kulturkreis entstanden und können demnach auch lediglich dafür gelten. Die vorliegende Untersuchung jedoch wurde in Marokko, einem muslimisch geprägten Land im arabischen Kulturkreis, durchgeführt. Dennoch sind in Marokko Staat und Religion getrennt. Das Land orientiert sich trotz der Unabhängigkeit aus dem Jahr 1956 von Frankreich am französischen Rechts-, Bildungs- und Gesellschaftssystem. Im Bereich der Sportwissenschaften sind in Marokko bislang nur Ansätze der pädagogisch-psychologischen Disziplin zu erkennen. Untersuchungen zum Zusammenhang von Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung liegen nicht vor. Darüber hinaus sind nur wenige Übersetzungen ins Arabische vorhanden. Auffällig ist, dass zwischen den theoretischen Untersuchungen und ihrer praktischen Anwendung eine Diskrepanz herrscht, die vor allem am fehlenden Transfer sportpädagogischer Erkenntnisse in die Praxis, bspw. in den Mannschaftssportarten wie Fußball, deutlich wird.

1.3 Sportbezogene Sozialisation – das Konzept der Körper- und Bewegungskarriere

Sozialisationstheoretische Problemstellungen finden erst seit Ende der 1980er Jahre systematische Beachtung in der Sportwissenschaft. Die auf interaktionalen sozialisationstheoretischen Konzeptionen basierenden Arbeiten von Baur (1989), Brinkhoff (1998) und Conzelmann (2001) stellen zunehmend den Bezugspunkt für die Untersuchung körper- und sportbezogener Sozialisation dar (Baur & Burrmann, 2008).

Die Sozialisationsforschung in der Sportwissenschaft legt ihren Schwerpunkt insbesondere auf die unterschiedlichen Bereiche der sportbezogenen Sozialisation, während die körperbezogene Sozialisation nur marginal Berücksichtigung, bspw. in empirischen Studien zum körperbezogenen Selbstkonzept, findet. Auch die motorische Entwicklung fand bislang nur wenig Beachtung in sozialisationstheoretischen Untersuchungen (Baur & Burrmann, 2008).

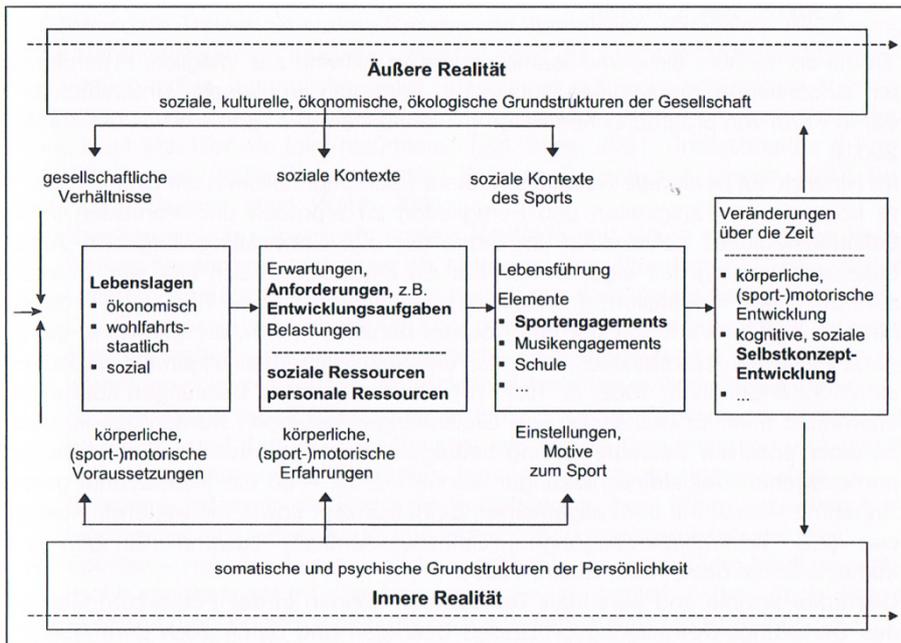


Abb. 1. Modell der sportbezogenen Sozialisation (Baur & Burrmann, 2008; Burrmann, 2008 zit. n. Sygusch, Brandl-Bredenbeck & Burrmann, 2009)

Nachfolgend werden auf Basis der bereits in Kapitel 1.1 vorgestellten allgemeinen sozialisationstheoretischen Grundannahmen die grundlegenden Aspekte eines heuristischen Rahmens zur sportbezogenen Sozialisation von Heranwachsenden dargestellt. Dafür dient das Modell der sportbezogenen Sozialisation (siehe dazu Abbildung 1) (Sygusch et al., 2009; Gerlach & Brettschneider, 2013).

Die gesellschaftlichen Verhältnisse bedingen die Lebenslagen der Jugendlichen, die den sozial definierten Bereich verkörpern, in dem die Heranwachsenden ihre individuelle Lebensführung und die damit einhergehenden sportlichen Aktivitäten entfalten (Sygusch et al., 2009). Die besonderen Lebenslagen der Jugendlichen sind wiederum in unterschiedlichen sozialen Kontexten gewissen Anforderungen ausgesetzt. Den sozialen Kontexten sind die vorhandenen Ressourcen gegenübergestellt. Die Anforderungen werden durch die lebensphasentypischen Entwicklungsaufgaben bestimmt (Gerlach & Brettschneider, 2013). Aktives Sporttreiben kann sich förderlich auf die Bearbeitung gewisser Entwicklungsaufgaben und die Genese sozialer und personaler Ressourcen auswirken (Sygusch et al., 2009). Belastungen entstehen, wenn die Anforderungen aufgrund unzureichender personaler und sozialer Ressourcen nicht adäquat bearbeitet werden können (Gerlach & Brettschneider, 2013).

Nachfolgend werden einige wesentliche personale und soziale Ressourcen, basierend auf dem Forschungsstand der Resilienzforschung, Erwähnung finden. Unter personalen Ressourcen werden unter Anderem ein positives Selbstbild, Begabungen in musischer, kognitiver und sportlicher Hinsicht, sicheres Bindungsverhalten, physische Kondition, überdurchschnittliche Intelligenz, positives Selbstwertgefühl mit Vertrauen in die Selbstwirksamkeit sowie aktiv-problemlösende Bewältigungsstrategien gezählt. Soziale Ressourcen umfassen bspw. eine hohe Bildung sowie hoher sozialer Status der Herkunftsfamilie, ein stabiles soziales Netzwerk und die Unterstützung durch die Sozialisationsinstanzen Schule und Sportverein (Hurrelmann & Quenzel, 2012).

Verschiedene Sportengagements entwickeln sich in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten, in formeller Art in Form eines Sportvereinsengagements und in informeller Art in Form selbstbestimmter sportlicher Aktivität unabhängig von Schule und Sportverein. Diese Sportengagements können kurz-, mittel- oder langfristige motorische, soziale und kognitive Entwicklungen bewirken und sich damit einhergehend als Veränderungen in der Persönlichkeit oder im Selbstkonzept des Heranwachsenden manifestieren (Gerlach & Bretschneider, 2013). Konkret bedeutet dies, dass der Sport zum einen den Ausbau sozialer Kompetenzen bzw. sozialer Beziehungen, bspw. in Form von Freundschaften, ermöglichen sowie Unterstützungsangebote durch andere Sportler oder Trainer für die sportliche Tätigkeit und andere Lebensbereiche der Heranwachsenden anbieten kann (Sygusch et al., 2009). Zum anderen

„biete Sport Jugendlichen die Chance, v.a. ihre körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erproben und Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit aufzubauen, im Sinne der o.g. Entwicklungsaufgaben ‚Akzeptanz und Nutzung des eigenen Körpers‘ zu entwickeln“ (Sygusch et al., 2009, S. 80).

Physische Leistungen können soziale Anerkennung bewirken, die wiederum zu einem positiven Selbstwertgefühl führen kann. Sowohl die erwähnten sozialen als auch personalen Ressourcen können einen förderlichen Beitrag beim Belastungs-Bewältigungsprozess bspw. im Hinblick auf die Vermeidung psychosomatischer Beschwerden oder auffälliger Verhaltensweisen bieten (Sygusch et al., 2009). Hurrelmann und Quenzel (2012) ergänzen in diesem Zusammenhang, dass die Persönlichkeitsentwicklung von der Bearbeitung der einzelnen Entwicklungsaufgaben und den dafür zur Verfügung stehenden Copingstrategien bestimmt wird.

Die *äußere Realität*, bspw. der Sportverein, wird vom Sport treibenden Jugendlichen auf der Basis seiner *inneren Realität*, z. B. seiner psychischen und motorischen Grundlagen

bzw. seiner erlernten sozialen und personalen Ressourcen, bewältigt (Sygusch et al., 2009). In der Abbildung 2 werden die Einflusspfeile rekursiv im Hinblick auf die *äußere* und *innere Realität* verwendet. Die Persönlichkeitsbereiche haben demnach einmal die Funktion der Konsequenz und einmal die Funktion der Ursache des Sportengagements. Diese Perspektive basiert auf der Grundannahme der verdeutlichten Sozialisationstheorie, einer handlungsvermittelnden Dialektik von Individuum und Umwelt (Gerlach & Brettschneider, 2013).

„Diese Entwicklungsdynamik, die sich aus dem Zusammenspiel von Person, Umweltkontexten und Interaktionen ergibt, wie auch die stabilisierenden und verändernden Wirkungen, die aus Interaktionen und Strukturen und ihren Wechselwirkungen resultieren“ (Gerlach & Brettschneider, 2013, S. 42),

zeigt Abbildung 3. Die Rück- und Wechselwirkungen, die sich während des Prozesses entwickeln, sind besonders anschaulich dargestellt. Sie nehmen ihren Ursprung beim Individuum und rekurrieren auf die Interaktionen und Umweltbedingungen in der Zukunft (Mutz, 2012).

In der sportbezogenen Sozialisation wird zwischen drei idealtypischen Herangehensweisen unterschieden: *Sozialisation zum Sport*, *Sozialisation im Sport* sowie *Sozialisation durch Sport*, wobei die empirische sportbezogene Jugendforschung insbesondere die erst- und letztgenannte Perspektive fokussiert. In dem Zusammenhang muss auch die Vielschichtigkeit der sozialisationstheoretischen Untersuchungen und damit einhergehend die entsprechend unterschiedliche Vorgehensweise hervorgehoben werden. Verschiedenartige soziale Kontexte wie bspw. die Familie oder vereinsorganisierter Sport und Umweltbedingungen wie die Unterstützung durch Familienangehörige oder Trainer auf der einen Seite sowie individuelle Charaktermerkmale wie Ausdauer oder die physische Verfassung auf der anderen Seite spielen in den Analysen zur körper- und sportbezogenen Sozialisation eine bedeutende Rolle (Baur & Burrmann, 2008).

Sozialisationstheoretische Untersuchungen legen ihren Fokus entweder auf die gesamte Biografie oder konzentrieren sich lediglich auf eine gewisse Lebensphase, wobei eine Vielzahl der Studien den Lebensabschnitt der Jugend in den Mittelpunkt stellt. Vorrangig sind die empirischen Studien im Querschnittsdesign angelegt. Allerdings sind damit ausschließlich Deskriptionen der aktuellen Situation möglich, Entwicklungen können nicht dargestellt werden. Um diese jedoch aufzeigen zu können, werden in letzter Zeit auch immer mehr Längsschnittuntersuchungen durchgeführt (Baur & Burrmann, 2008).

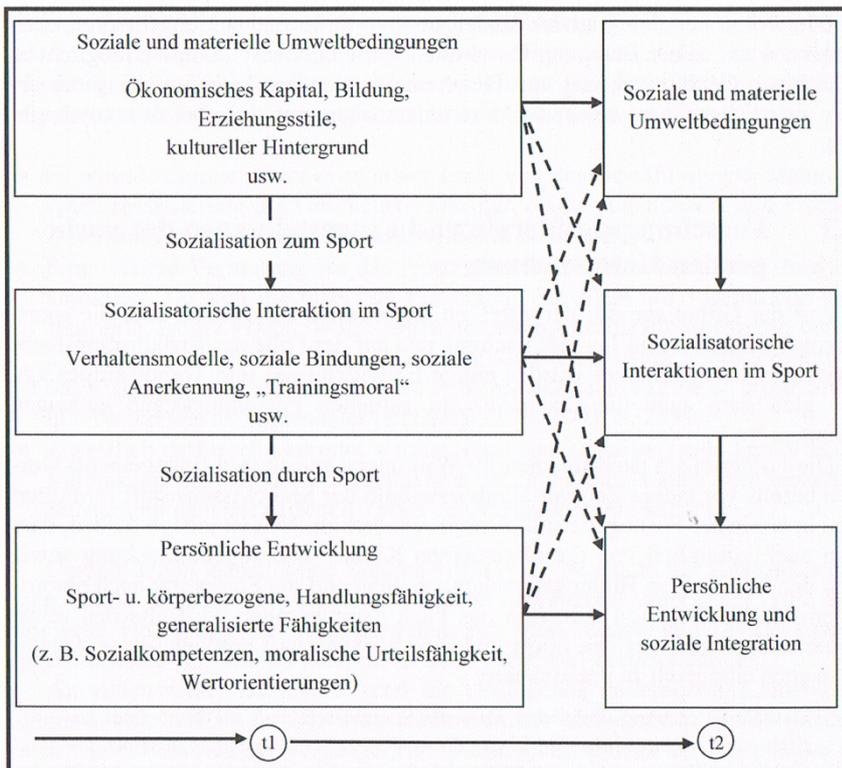


Abb. 2. Sozialisationsprozesse zum Sport, im Sport und durch Sport (modifiziert nach Mutz, 2012 zit. n.

Gerlach & Brettschneider, 2013, S. 45)

Die Sozialisationsprozesse zum Sport, im Sport und durch Sport verlaufen in zeitlicher Abfolge. Zunächst muss der Heranwachsende den Weg zum Sport finden, um im und durch den Sport sozialisiert zu werden. Im nachfolgenden Kapitel werden deshalb zunächst die Sozialisationsprozesse zum Sport verdeutlicht. Dessen ungeachtet stellt sich die Frage, welcher Zeitraum im Sportverein notwendig ist, um essentielle Sozialisationserfahrungen zu sammeln, die sich in der Persönlichkeit verfestigen (Gerlach & Brettschneider, 2013).

1.3.1 Sozialisation zum Sport

Diese Sichtweise konzentriert sich darauf, wie Personen den Weg zum Sport finden bzw. in den Sport integriert werden. Eine weitere interessierende Frage stellt sich dahingehend, warum einige Personen nicht am Sportleben teilnehmen und was sie daran hindert. Zwei Herangehensweisen sind hierbei von besonderem Interesse: Welche persönlichen Einflüsse, Wertvorstellungen, Kompetenzen im Rahmen personaler Ressourcen fördern oder hemmen die Teilhabe am Sport und bewirken gewisse Formen des sportlichen Engage-

ments, bspw. in Gestalt des Wettkampf- und Leistungssports oder eher des Freizeitsports (Baur & Burrmann, 2008).

„Dass etwa Alter, Geschlecht, Freunde, Schulbildung und der sozioökonomische Hintergrund der Familie einen erheblichen Einfluss auf die Wahl der sportlichen Aktivitäten wie auch die damit verbundenen Motivkonfigurationen und Erwartungen haben, ist hinlänglich bekannt“ (Gerlach & Brettschneider, 2013, S. 43).

An dieser Stelle geht es demnach insbesondere um die genetisch veranlagten sowie die sozial erlernten Persönlichkeitseigenschaften, die wiederum in Form physischer, motorischer, psychischer und sozialer Fähigkeiten beim Durchführen sportlicher Tätigkeit zum Ausdruck kommen. Auf der anderen Seite spielen sportbezogene Beweggründe und Interessen im Hinblick auf die Förderung oder Hemmung der Sportbeteiligung eine bedeutende Rolle (Baur & Burrmann, 2008).

Zweitens wird der Frage nachgegangen, welche sozialen Ressourcen bzw. welche Unterstützung der Sozialisationsinstanzen, wie bspw. Familie, Freunde, Trainer, bedingen das Sportengagement in förderlicher als auch in hinderlicher Art und Weise. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass sich positive oder negative Wirkungen auf das Sporttreiben anhäufen oder ausgleichen können (Baur & Burrmann, 2008). Heinemann (1998) vertritt die Meinung, dass insbesondere die Eltern ein lebenslanges Sportinteresse in der Kindheit und dem Jugendalter bewirken.

Aufgrund der veränderten Lebens- und Bewegungswelt und der damit einhergehenden Vielfalt an Sportmöglichkeiten wird einerseits betont, dass das sportliche Engagement in den letzten Jahren angestiegen ist. Andererseits wird argumentiert, dass Kinder und Jugendliche im Kontext der Verhäuslichung bzw. Mediatisierung verstärkt an Bewegungsmangel leiden, sodass sich daraus physische und motorische Einschränkungen bei den Heranwachsenden ergeben (Baur & Burrmann, 2008).

Sozialstrukturelle Merkmale haben eine enorme Wirkung auf das sportliche Engagement bzw. die Sportbeteiligung im Kindes- und Jugendalter, wie empirische Studien von Brinkhoff (1998) oder Hartmann-Tews und Luetkens (2003) belegen (Baur & Burrmann, 2008).

„Als Determinanten sozialer Ungleichheit wurden bisher vornehmlich Geschlecht und Alter (als „horizontale“ sozialstrukturelle Merkmale), Schulbildung und soziale Lage der Herkunftsfamilie (als „vertikale“ sozialstrukturelle Merkmale) einbezogen“ (Baur & Burrmann, 2008, S. 234).

Die Sichtweise *Sozialisation zum Sport* analysiert, aus welchen Gründen Personen Sport treiben bzw. keinen Sport treiben und welche personalen und sozialen Ressourcen darauf Einfluss haben. Wenn eine Person den Weg zum Sport gefunden hat, ist es möglich,

durch Sport sozialisiert zu werden. Diese Herangehensweise wird im folgenden Kapitel verdeutlicht.

1.3.2 *Sozialisation durch Sport*

Die Sichtweise der *Sozialisation durch Sport* konzentriert sich auf die Frage nach den Konsequenzen des sportlichen Engagements bzw. Teilnahme am Sport auf die generelle Persönlichkeitsentwicklung. Die Entwicklung im Allgemeinen sowie die sportliche Entwicklung im Besonderen werden positiv durch die Sportbeteiligung und die Integration in soziale Kontexte des Sports bedingt (Baur & Burrmann, 2008). Konkret bedeutet dies, dass der Sport den Aufbau gewisser Kompetenzen und Einstellungsmuster ermöglicht, die in erster Linie sportspezifisch sind, aber auch in außersportliche Handlungsfelder transferiert werden können (Gerlach & Brettschneider, 2013). „Transfer wird auch bei der Bildung des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit („Kompetenzerfahrungshypothese“) oder der Verbesserung des körperlichen Aussehens („Körperwahrnehmungshypothese“) erwartet“ (Gerlach & Brettschneider, 2013, S. 44). An dieser Stelle ist zu betonen, dass in diesem Zusammenhang nicht nur pädagogisch geplante, sondern auch unbeabsichtigte Sozialisationseffekte möglich sind (Baur & Burrmann, 2008).

Neben den unter Anderem in Kapitel 1.2 verdeutlichten positiven Sozialisationswirkungen des Sports lassen sich ebenso kritische Stimmen wahrnehmen (Baur & Burrmann, 2008).

„Man verweist [...] auf den Trend zu immer risikoreicheren Varianten von Sportengagements, auf die hohen physischen und psychischen Belastungen und Überlastungen von jugendlichen (Hoch-)Leistungssportlern bzw. Extremsportlern, auf die Unterstützung aggressiven Verhaltens, auf Medikamentenmissbrauch, Doping oder pathologische Essstörungen“ (Baur & Burrmann, 2008, S. 235).

Die vorliegenden empirischen Ergebnisse lassen unterschiedliche Schlussfolgerungen zu. Untersuchungen im Jugendalter, die im Querschnittsdesign angelegt sind, verweisen auf positive Zusammenhänge zwischen sportlichem Engagement bzw. Teilnahme am Sport und unterschiedlichen individuellen Eigenschaften, bei Brettschneider (2003) bzw. Heim und Richartz (2003) bspw. Merkmale des Selbst- und Körperkonzepts und der Kontrollüberzeugungen, bei Fussan (2006) und Tietjens (2001) sozialer Integration, bei Sygusch et al. (2003) Gesundheitsstatus und Gesundheitsverhalten. Die Längsschnittstudie von Brettschneider und Kleine (2002) hingegen kann keine eindeutigen Sozialisationswirkungen des Sports im Hinblick auf die Verringerung von gesundheitsschädigenden oder gewaltbereiten Einstellungen belegen. Allerdings lassen sich positive Sozialisationseffekte

des organisierten Sports für Teilbereiche des Selbstkonzepts aufzeigen (Baur & Burrmann, 2008).

Die Herangehensweise *Sozialisation durch Sport* interessiert sich für die Sozialisationswirkungen des Sports auf die sportliche Entwicklung sowie die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung. Es wurden anlehnend an die in Kapitel 1.2 verdeutlichten positiven Sozialisationswirkungen Zusammenhänge zwischen sportlicher Tätigkeit und Persönlichkeitseigenschaften diskutiert, ebenso fanden jedoch auch kritische Stimmen Erwähnung. Die vorliegende Arbeit fokussiert diese Sichtweise, indem der Frage nachgegangen wird, welchen sozialisierenden Effekt der Mannschaftssport Fußball bei jugendlichen Strafgefangenen auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die Selbstwirksamkeit ausübt. Die Sichtweisen *Sozialisation zum Sport* und *Sozialisation durch Sport* werden durch eine dritte Perspektive, *Sozialisation im Sport*, ergänzt, die im sich anschließenden Kapitel verdeutlicht wird.

1.3.3 *Sozialisation im Sport*

„Unter der Perspektive *Sozialisation im Sport* geht es um die sportbezogene Entwicklung zur kompetenten Teilhabe an der Sportkultur“ (Sygusch et al., 2009, S. 77, Hervorhebung im Original). Folglich finden insbesondere Entwicklungsprozesse von Jugendlichen Berücksichtigung, die vor allem indirekt und beiläufig bei der sportlichen Aktivität erfolgen. Darüber hinaus wird in dieser Perspektive davon ausgegangen, dass der Sport unter Umständen ausschließlich die Möglichkeit bietet, sich gewisse Kompetenzen anzueignen (Gerlach & Brettschneider, 2013). Ein Beispiel dafür ist das Einüben sozialen Handelns, da der Sport Regeln hat und das Nichteinhalten dieser Regeln sanktioniert wird. Darüber hinaus ermöglicht der Sport, Niederlagen zu bewältigen, das Selbstbewusstsein zu stärken sowie die Ich-Identität zu fördern. Die Entwicklung von Solidarität sowie gruppenorientierter Identität in Form von sozialer Integration der Mannschaftsmitglieder sowie starker Abgrenzung gegenüber Anderen ist insbesondere durch den Mannschaftssport möglich (Heinemann, 1998).

Eine Übertragung in andere Lebensbereiche und Handlungskontexte resultiert damit jedoch nicht zwangsläufig (Gerlach & Brettschneider, 2013). Diese hängt zum einen davon ab, „inwieweit die im außersportlichen Lebensbereich vorherrschenden Strukturzüge identisch oder doch analog zu den Strukturbesonderheiten des Sports sind“ (Heinemann, 1998, S. 171). Zum anderen spielt die individuelle Persönlichkeit eine bedeutende Rolle,

bspw. in Form der Fähigkeit, die vorhandenen Erfahrungen in andere Lebensbereiche zu transferieren. In dem Zusammenhang stellt sich zudem die Frage, ob eine Übertragung von dem im Sport gesammelten Verhaltensweisen auf andere Lebensbereiche erwünscht ist. Die im Sport praktizierte Aggressivität kann Schwierigkeiten im Alltag fern des Sportes mit sich bringen (Heinemann, 1998).

Generell ist davon auszugehen, dass es nicht *die* Sozialisationswirkung des Sports gibt.

„Die Sozialisationswirkungen des Sports hängen von dem jeweiligen Modell des Sports, [...], von der Sportart, von der Art seiner Inszenierung, vom erreichten Leistungsniveau, von der jeweiligen Organisation des Sports, von der Intensität des Trainings, von der Dauer des Sportengagements, vom Sportlehrer bzw. vom Trainer und letztlich von der ‚Vorsozialisation‘ des Sportlers ab“ (Heinemann, 1998, S. 166f.).

Da die vorliegende Arbeit die Sozialisation durch Sport fokussiert, wird in Kapitel 1.4 diesbezüglich der *aktuelle Forschungsstand* verdeutlicht.

1.4 Aktueller Forschungsstand

Brinkhoff (1997, S. 9) formuliert nachfolgende forschungsleitende Hypothese im Kontext einer Sozialisation durch Sport im Jugendalter, die mittlerweile eine akzeptierte Annahme der sportbezogenen Sozialisationsforschung darstellt: „Ein Engagement im Sport [...] leistet – gerade unter den heutigen Bedingungen des Aufwachsens – einen erheblichen Beitrag zur erfolgreichen Bewältigung jugendtypischer Entwicklungsaufgaben und Alltagsbelastungen“.

Die sportbezogene empirische Sozialisationsforschung versucht in diesem Zusammenhang zu ergründen, ob Sporttreiben zur Förderung sozialer und personaler Ressourcen einer Person und demnach zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt (Sygusch et al., 2009). Die sportbezogene Jugendforschung stellt insbesondere soziale Ressourcen in Form der Familie, Peers oder Trainer in den Mittelpunkt des Interesses und welche Wirkung diese auf die Kinder und Jugendlichen haben. An dieser Stelle wird der Frage nachgegangen, in welcher Hinsicht Sport treibende Heranwachsende diese sozialen Ressourcen entwickeln und davon profitieren können. Die vorliegenden empirischen Studien sind überwiegend im Querschnittsdesign angelegt. Die Zusammenfassung stützt sich auf die Literatur von Bona (2001), Brettschneider & Kleine (2002), Fusan (2006), Richartz (2008), Schulze, Burrmann & Stucke (2007), Sygusch (2000), Tietjens (2001), Würth (2001): Sportlich aktive Personen sind stärker in soziale Beziehungen eingebunden als nicht sportlich aktive Personen, wobei betont werden muss, dass das soziale Unterstützungsnetzwerk oftmals

mit der Kündigung der Vereinszugehörigkeit verschwindet. Des Weiteren stellt der Sportverein eher einen Kontaktvermittler als einen Kontaktpfleger dar, d. h. bedeutsame, länger andauernde Freundschaften entstehen und bestehen meist außerhalb des Sportvereins. Jugendliche empfinden ihren Trainer im Sportverein eher als einen sportlichen Berater als eine sozial-emotionale Vertrauensperson. Erwähnenswert ist zudem, dass sportlich aktive Jugendliche die Beziehung zu ihrer Familie als positiv wahrnehmen, wobei hierbei kein signifikanter Unterschied zu den nicht sportlich aktiven Heranwachsenden festzustellen ist. Weiterhin ist zu konstatieren, dass zumeist männliche Sportler von ihrer Familie verstärkt praktische sportbezogene Unterstützungsleistungen erhalten als Jugendliche, die weniger Sport treiben. Diese Unterstützungsmöglichkeiten verlieren ebenso, wie bereits zuvor angedeutet, an Bedeutung bei einem Austritt aus dem Verein (Sygusch et al., 2009). „Folgeeffekte, nach denen sozialer Rückhalt im Verein im Zuge des Belastungs-Bewältigungsprozesses zur Verarbeitung von Alltagsanforderungen des Jugendalters beiträgt, konnten bislang nicht belegt werden“ (Sygusch et al., 2009, S. 81). Dennoch ist im Einzelfall festzustellen, dass Heranwachsende mit begrenzter familiärer Unterstützung diese mit sozialer Zuwendung und Anerkennung aus dem Sportverein ausgleichen können (Sygusch et al., 2009).

Aus den Längsschnittuntersuchungen lässt sich, jedoch nicht zweifellos, folgern, dass Leistungssport förderliche Effekte auf die sozialen Beziehungen zu gegengeschlechtlichen Peers ausübt (Heim & Brettschneider, 2002 zit. n. Sygusch et al., 2009). Burrmann (2006) konstatiert

„entsprechende Unterschiede (z.B. hinsichtlich elterlichen Rückhalts, sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts) zwischen Schülern einer sportbetonten Schule und Schülern einer Vergleichsschule bereits zum ersten Messzeitpunkt (7. Klasse) [...]; im Längsschnitt zeigt sich keine Steigerung dieser Unterschiede“ (Burrmann, 2006 zit. n. Sygusch et al., 2009, S. 81f.).

Zu den am meisten analysierten personalen Ressourcen in der sportbezogenen Jugendforschung gehören das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl sowie die Selbstwirksamkeitserwartung. Nachfolgend werden die Ergebnisse der vorliegenden Querschnittstudien von Brettschneider (2003) sowie Conzelmann und Hänsel (2008) präsentiert: Sportlich aktive Heranwachsende zeigen im Gegensatz zu sportlich inaktiven Jugendlichen positivere Ergebnisse hinsichtlich des eigenen Selbstkonzepts, wobei die größten Differenzen beim physischen Selbstkonzept und bei dem Subkonzept *Selbstbild der körperlichen Leistungsfähigkeit* zu erkennen sind. Sport treibende Jugendliche sind durch ein leicht höheres Selbstwertgefühl sowie eine stärkere Selbstwirksamkeitserwartung gekennzeichnet

(Sygusch et al., 2009). Zu erwähnen ist, dass überwiegend geschlechtstypische Unterschiede festgestellt wurden (Alfermann Stiller & Würth, 2003; Späth & Schlicht, 2000 zit. n. Sygusch et al., 2003). Die Ergebnisse aus den Querschnittuntersuchungen lassen sich auch in ähnlicher Art und Weise in anderen Kulturen bzw. Ländern aufweisen (Brandl-Bredenbeck, 1999; Brettschneider, Brandl-Bredenbeck & Hofmann, 2005 zit. n. Sygusch et al., 2009). Die von Brettschneider und Brandl-Bredenbeck (1997) interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA zur Sportkultur und jugendlichen Selbstkonzept kam zu dem Ergebnis, dass Sport als Freizeitbeschäftigung die gleiche Bedeutung bei den Heranwachsenden in Deutschland und den USA einnimmt, wobei das Sporttreiben für männliche Jugendliche einen höheren Stellenwert innehat als für weibliche Heranwachsende. Mit zunehmendem Alter verliert der Sport an Bedeutung. An dieser Stelle ist zu betonen, je „größer die Bedeutung von Sport im Leben der Jugendlichen, desto positiver wird die körperliche Leistungsfähigkeit eingeschätzt“ (Brettschneider & Brandl-Bredenbeck, 1997, S. 241). Wird der Sport individuell als sehr bedeutsam eingeschätzt, ist damit auch eine größere Akzeptanz des eigenen Aussehens verbunden. Darüber hinaus lässt sich ein überwiegend positiver Zusammenhang von Sport und Selbstkonzept in Deutschland sowie in den USA feststellen (Brettschneider & Brandl-Bredenbeck, 1997).

Auch Längsschnittuntersuchungen, wie die von Brettschneider und Kleine (2002) sind zu verzeichnen. Diese konnte belegen, dass Jugendliche mit hoher sportlicher Aktivität auch ein höheres Selbstwertgefühl haben, als sportlich inaktive Heranwachsende.

Zusammenfassend lässt sich verdeutlichen, dass sich die in den Querschnittuntersuchungen eruierten Unterschiede zum Vorteil sportlich aktiver Heranwachsender lediglich schwach zeigen. Studien im Längsschnittdesign konnten „kaum stichhaltige empirische Belege für die ‚Wirkungsthese‘ der Ressourcenstärkung durch sportliche Aktivität“ erbringen (Sygusch et al., 2009, S. 83). Die Ursache dieser überschaubaren Ergebnisse liegt möglicherweise in den tatsächlich geringer ausfallenden Effekten sportlicher Tätigkeit bei Heranwachsenden, als ursprünglich in den 1980er bzw. 1990er Jahren vermutet. Es kann demnach nicht davon ausgegangen werden, dass die erwarteten Wirkungen sportlicher Aktivität auf die Persönlichkeitsentwicklung grundsätzlich erfüllt werden (Sygusch et al., 2009).

Nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern ebenso methodische Gesichtspunkte, können Ursache für die unzureichenden Beweise hinsichtlich der Wirkung des Sports auf die Persönlichkeitsentwicklung sein: Ressourcen und Sportengagement bedingen sich wechselseitig, sodass Sozialisations- und Selektionswirkungen folglich alternieren könnten. Längs-

schnittuntersuchungen bzw. Interventionsstudien bieten sich an, um diesen Effekten entgegenzuwirken, jedoch sind diese bislang nur in begrenzter Zahl durchgeführt wurden. Die bisher vorliegenden Querschnittuntersuchungen haben lediglich Zusammenhänge, aber nicht Kausalitäten, erforscht (Brandl-Bredenbeck, 2011; Conzelmann, 2008 zit. n. Sygusch et al., 2009). Darüber hinaus ist bei den Studien nicht immer eindeutig, „ob sie einen direkten protektiven oder einen moderierten Ressourcen stärkenden Wirkmechanismus annehmen“ (Sygusch et al., 2009, S. 84). Bemängelt werden muss weiterhin, dass das Sportengagement, bspw. in Form der Vereinszugehörigkeit, meist pauschal operationalisiert wird, ohne dabei die Rahmenbedingungen und die Intensität dieses zu berücksichtigen. Weiterhin werden oftmals lediglich allgemeine Konstrukte als theoretische Grundlage verwendet, wohingegen die sportnahen Subkonstrukte weniger Beachtung finden. Sozialisationswirkungen des Sports lassen sich aber eher mit Hilfe sportnaher Subkonstrukte belegen. Im Vorfeld der Untersuchung sollte zudem durchdacht werden, in welchem Ausmaß generell Wirkungen des Sports erwartet werden können. Aufgrund der Integration der Jugendlichen in verschiedenartige Sozialisationskontexte und der damit einhergehenden sozialisationswirksamen Erfahrungen sind auch geringe positive Effekte aner kennenswert (Sygusch et al., 2009).

Der aktuelle Forschungsstand bezieht sich auf Untersuchungen sowohl im Querschnitt- als auch im Längsschnittdesign. Insgesamt konnten lediglich schwache Sozialisationswirkungen des Sports festgestellt werden, die zum einen inhaltlich und zum anderen methodisch bedingt sein können. Kapitel 2 befasst sich folglich mit der *Lebensphase Jugend*, da der Einfluss des Sportes auf die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden Gegenstand der Betrachtung dieser Arbeit ist. Zunächst wird der Begriff der *Jugend* geklärt bzw. was unter einer gelingenden Sozialisation zu verstehen ist.

2 Die Lebensphase Jugend

2.1 Jugend

An dieser Stelle soll zunächst der Begriff der Jugend skizziert werden. Die Phase der Jugend soll dabei in das entwicklungspsychologische Modell nach Erik Erikson eingeordnet werden. Eriksons Modell knüpft an die psychoanalytische Sichtweise von Sigmund Freud an, indem er „Freuds Grundgedanken der Triebwandlung in gesetzmäßig aufeinander fol-

genden psychosexuellen Entwicklungsstufen und der damit einhergehenden Ausbildung affektiver Einstellungen übernommen“ (Trautner, 1991, S. 79) hat. Das Besondere ist jedoch die Erweiterung des Konzepts um die soziale Dimension. Die bei Freud wesentlichen psychosexuellen Entwicklungsstufen werden bei Erikson um die psychosozialen Modalitäten sowie die psychosozialen Krisen ergänzt. Von wesentlicher Bedeutung stellt bei Erikson zudem das soziale Umfeld, insbesondere die Eltern, dar, die er anders als Freud, nicht ausschließlich aus der Perspektive des Heranwachsenden als essentielle Bezugspersonen wahrnimmt, sondern ebenso in das soziale Gefüge einbettet. Erikson berücksichtigt in seinem entwicklungspsychologischen Modell die gesamte Lebenszeit und ergänzt Freuds Konzept um drei weitere Phasen. Darüber hinaus versteht Erikson das Ich als aktive, adaptive Instanz (Trautner, 1991). Hervorzuheben ist, dass die Entwicklung des Ichs ein „Proze[ss] des Identitätsfindung“ (Trautner, 1991, S. 79) ist. Die Daten gewinnt Erikson vor allem durch das Spiel und die Sprache. Dabei konzentriert es sich auf die direkte Beobachtung von Heranwachsenden, den Vergleich von Kulturen und Untersuchung historischer Persönlichkeiten (Trautner, 1991; Miller, 1993).

Die psychosoziale Entwicklung verfolgt das epigenetische Reifungsprinzip. Dies bedeutet, dass sich alles nach einem Plan und über psychosoziale Krisen entwickelt. Die in jeder Phase zu bearbeitenden Entwicklungsaufgaben werden von soziokulturellen Einflüssen determiniert (Trautner, 1991; Miller, 1993). Erikson betrachtet „Entwicklungskrisen nicht nur als Ungleichgewicht innerhalb der Persönlichkeitsstruktur des Kindes [...], sondern genauso als Ungleichgewicht zwischen Kind und Umgebung“ (Trautner, 1991, S. 80). Die soziale Umwelt ist demnach auch an der Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe beteiligt, sodass die Anpassung beider ein neues Gleichgewicht hervorbringt. Festzuhalten ist dabei, dass der erfolgreiche Umgang mit einer Entwicklungsaufgabe keine Voraussetzung für das Erreichen der nächsten Entwicklungsstufe darstellt, wobei es jedoch förderlich ist (Trautner, 1991).

Von wesentlicher Bedeutung sind folgende zwei Begriffe bei Erikson: Identität und Gegenseitigkeit. „Unter *Identität* versteht Erikson die im Laufe der Entwicklung wachsende Fähigkeit, sich trotz ständiger Veränderungen sowohl als in Übereinstimmung mit seinem früheren Selbst zu erleben [...] als auch in Übereinstimmung mit dem Bild, das sich die anderen von einem machen“ (Trautner, 1991, S. 80f.; Hervorhebung im Original; Miller, 1993). Wie bereits zuvor angedeutet, vollziehen sich die Entwicklung und demnach auch der Prozess der Identitätsfindung über das gesamte Leben, jedoch konzentriert sich die Identitätsfindung insbesondere auf die Phase der Adoleszenz (Trautner, 1991).

„Die Entsprechung des eigenen Handelns und des Handelns der anderen, die für die Identitätsfindung so außerordentlich wichtig ist, bezeichnet Erikson mit den Begriff der *Gegenseitigkeit* oder der *Gemeinsamkeit* (mutuality). Gegenseitigkeit ist immer dann gegeben, wenn sich die drei folgenden Dinge entsprechen: a) die Ausreifung bestimmter Fertigkeiten (z.B. Laufen), b) die bei ihrer Ausübung empfundene Befriedigung und c) die soziale Anerkennung für die betreffende Aktivität“ (Langer, 1969 zit. n. Trautner, 1991, S. 81; Hervorhebung im Original).

Es lässt sich konstatieren, dass Erikson, im Gegensatz zu Freud, insbesondere die positiven Gesichtspunkte der psychosozialen Krisen hervorhebt, indem er sie nicht ausschließlich als Gefahren für krankheitsbedingte Entwicklungen wahrnimmt, sondern als Chance für das Bestehen eines Organismus durch die gelingende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Trautner, 1991). An dieser Stelle lassen sich Ähnlichkeiten zu dem Konzept der Kompetenz nach White auffinden (White, 1960 zit. n. Trautner, 1991).

In der nachfolgenden Tabelle 1 sind die Phasen des entwicklungspsychologischen Modells von Erikson dargestellt. Es lässt sich erkennen, dass Erikson insgesamt acht Phasen unterscheidet, die sich mindestens durch fünf Kategorien kennzeichnen lassen. Aufgrund der minimalen Veränderungen der Sexualität im späteren Erwachsenenalter werden in den letzten drei Entwicklungsstufen keine Angaben über eigene sexuelle Modalitäten gemacht (Trautner, 1991). Erikson charakterisiert zudem jede Krise als eine Dimension mit möglichen positiven und negativen Resultaten, wobei idealerweise innerhalb dieser Dimensionen ein ausgeglichenes Verhältnis entwickelt werden sollte, damit der Mensch situationsbedingt reagieren kann (Miller, 1993).

Tab. 1. Die Phaseneinteilung von Erikson (Tabelle zusammengestellt aus folgender Literatur: Trautner, 1991, S. 82f. und Miller, 1993, S. 155)

Psychosoziale Krise	Umkreis der Beziehungspersonen	Merkmale des sozialen Gefüges	Psychosoziale Modalitäten	Psychosexuelle Phasen
Urvertrauen vs. Urmisstrauen Entwöhnungssituation; Verlassensein und Trennung; Antrieb und Hoffnung	Mutter, bzw. Pflegepersonal	Ist darauf gerichtet, das Kind zu stillen und zu pflegen; Kosmische Ordnung	Gegeben bekommen; Geben	Orale Phase 0-1 Jahre rezeptiv
Autonomie vs. Scham und Zweifel Kampf zwischen Fremd und Selbstkontrolle; Mitte finden zwischen	Eltern	Einüben von Gehorsam; Prinzip: „Gesetz und Ordnung“	Festhalten und Loslassen	Anale Phase 1-3 Jahre Nehmen und Geben

Omnipotenz und Unterwerfung; Selbstbeherrschung und Willenskraft				
Initiative vs. Schuldgefühl Rivalität mit gleichgeschlechtlichem Elternteil; Schuld und Angst vor Strafe → ödipale Situation	Familie, Primärgruppe	Eltern als Vorbilder; Idealpersonen	Tun (Drauflosgehen); „Tun als Ob“ → Spielen	Phallische Phase 3-6 Jahre ödipale Situation
Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl Methode und Können	Wohngegend, Schule	Dinge, Sachen der Umwelt	Etwas „Richtiges“ machen; etwas mit anderen zusammen machen	Latenzphase 6-11 Jahre Inzestschranke; asexuelle Fähigkeiten
Identität vs. Identitätsdiffusion Festigung der sozialen Rolle; Hingebung und Treue	Peergroup und andere Bezugsgruppen, Führerfiguren	Meinungen und Einstellungen, Ideologien, Ideen, Wertehierarchien	Wer bin ich (wer bin ich nicht); das Ich in der Gemeinschaft	Genitale Phase 11-20 Jahre Objektfindung → intime Beziehung
Intimität und Distanzierung vs. Selbstbezogenheit Finden der Rolle des Ehepartners; Bindung und Liebe	Sexualpartner, Freunde, Kameraden, mit denen man im Wettstreit steht oder zusammenarbeitet	Kooperation und Wettstreit	Sich im anderen verlieren und finden	-
Generativität vs. Stagnierung Produktivität und Fürsorge	Arbeitsplatz, gemeinsamer Haushalt	Erziehung und Tradition	Schöpferisch tätig sein, versorgen	-
Integrität vs. Verzweiflung und Ekel Eigener Zerfall und Tod, Entsagung, Weisheit	Die Menschheit; „Menschen meiner Art“	Weisheit	Sein durch gewesen sein; wissen, dass man einmal nicht mehr sein wird	-

Da sich das Kapitel mit der Lebensphase Jugend beschäftigt, wird im Nachfolgenden lediglich die Phase der Identität und Ablehnung versus Identitätsdiffusion erläutert. Prinzipi-

ell ist festzuhalten, dass alle Entwicklungsphasen die Suche nach einer individuellen Identität beinhalten. Der Höhepunkt der Identitätsfindung ist jedoch in der fünften Phase erreicht (Miller, 1993).

Das Jugendalter stellt eine besondere und zugleich schwierige Entwicklungsphase im Leben eines Menschen dar, in der sich der Jugendliche, aber auch sein direktes soziales Umfeld, mit vielfältigen Veränderungen und Problemen auseinandersetzen muss (Aguilera, 2000; Kunz, Scheuermann & Schürmann, 2004).

Alltagssprachlich wird unter dem Phänomen Jugend eine gewisse Altersspanne gefasst. Allgemein wird unter der Jugendphase demnach ein Abschnitt verstanden, der mit der Pubertät und somit mit der geschlechtlichen Reife einsetzt. Das bedeutet, dass diese Entwicklungsphase in der Regel mit ca. zwölf Jahren beginnt und sich bis in das junge Erwachsenenalter von etwa Anfang bis Mitte zwanzig erstreckt (Gudjons, 2008; Tenorth & Tippelt, 2007; Hurrelmann & Quenzel, 2012)⁴, wobei es diesbezüglich auch individuelle Unterschiede geben kann. Haring (2015) verfolgt die Ansicht, dass nicht pauschal von *der* oder *dem* Jugendlichen gesprochen werden kann, da die Jugendphase durch differente Biografien, Lebenslagen und die Pluralisierung von Lebensstilen gekennzeichnet ist.

Liebau (1990, S. 6) zufolge gibt es „Jugend [...] nur im Plural“, wobei diese Annahme der vorherigen Betrachtungsweise nicht gerecht wird. Zudem gibt es zahlreiche jugendspezifische kulturelle Gruppierungen, die die Jugend so different erscheinen lassen. Möglicherweise lässt sich Liebaus Gedankenansatz im Hinblick auf die Gesamtheit der Jugendphase mit folgendem Zitat vom Baacke (2003, S. 37) nachvollziehen:

„die selbstverständliche Welthinnahme des Kindesalters [wird] abgeschlossen [...] und eine neue Einheit aus physisch-psychischen Erlebnis- und Selbsterfahrungen entsteht, die zur wachsend bewussten Entwicklung eines Ich-Gefühls führen, das die Abgrenzung von andern Personen erlaubt und gerade dadurch die Aufnahme von selbst gewählten Beziehungen auf breiterer Basis ermöglicht“.

Sozialisationstheoretisch betrachtet, werden unter einer positiven Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden der Prozess der Subjektwerdung sowie die Integration in die Gesellschaft verstanden (Hurrelmann, 1997). Um dieses Ziel zu erreichen, müssen gewisse *Entwicklungsaufgaben* bewältigt werden. Der Begriff *Entwicklungsaufgaben* bezeichnet „die Umsetzung von körperlichen, psychischen, sozialen und ökologischen Anforderungen in individuelle Verhaltensprogramme“ (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 27f.). Nachfolgend werden einige wesentliche dieser Entwicklungsaufgaben verdeutlicht. Die wichtigste Auf-

⁴ In der 13. Shell-Jugendstudie 2000 wird das Alter der Jugendphase zwischen 15 und 24 Jahren angegeben.

gabe in der Jugend ist nach Erikson die Identitätsbildung, bei der das Augenmerk auf vier Aspekten liegt: Junge Menschen werden unter Anderem mit der Loslösung vom Elternhaus sowie mit der Auseinandersetzung mit moralischen und gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen konfrontiert. Ebenfalls spielen das zukünftige Berufsleben und die sexuelle Orientierung eine wichtige Rolle (Erikson, 1963, 1992 zit. n. Aguilera, 2000; Dross, 2001). Diese zu absolvierenden Anforderungen sind vergleichbar mit den Entwicklungsaufgaben von Havighurst (Ulich, 1987), die bereits in Kapitel 1.1 angedeutet wurden. Dieser versteht darunter Aufgaben, die je nach Lebensphase spezifisch sind und deren adäquate Bewältigung Erfolg und deren inadäquate Bewältigung Probleme mit zukünftigen Aufgaben mit sich bringen (Havighurst, 1972 zit. n. Ulich, 1987). Die vielfältigen Veränderungen bedeuten einen Wandlungsprozess, der dadurch gekennzeichnet ist, dass der Betroffene „kein Kind mehr, aber auch noch kein richtiger Erwachsener ist“ (Aguilera, 2000, S. 263; Tenorth & Tippelt, 2007). Er befindet sich demzufolge in einer Art Zwischenstadium, in der „die kindliche Identität zu der des Erwachsenen“ (Kunz, Scheuermann & Schürmann, 2004, S. 77) reift bzw. sich das abhängige Kind zu einem unabhängigen Erwachsenen wandelt (Hurrelmann & Quenzel, 2012).

Etwa Zwei Drittel der Jugendlichen meistert die Veränderungen und Entwicklungen ohne eine gravierende Beeinträchtigung zu erleben (Hurrelmann & Quenzel, 2012), welches nach Koglin und Petermann auf eine hohe soziale Kompetenz schließen lässt (Koglin & Petermann, 2013). Darüber hinaus erleben Heranwachsende bei der positiven Bewältigung der Entwicklungsaufgaben *Selbstwirksamkeit* bzw. Selbstvertrauen, mittels eigener Fähigkeiten den gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Das Vorhandensein von Selbstwirksamkeit im Jugendalter kann ebenso die Entwicklung adäquater Kompetenzen zur Aufgabenbewältigung in der gesamten folgenden Biografie fördern. Dafür sind zum einen individuelle Ressourcen, wie z. B. die genetische Disposition oder Charaktermerkmale, und zum anderen soziale Ressourcen, wie bspw. das soziale Netzwerk und deren Qualität, von besonderer Bedeutung. Je besser die persönlichen und sozialen Voraussetzungen sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, die Entwicklungsaufgaben entsprechend erfolgreich zu bewältigen (Hurrelmann & Quenzel, 2012).

Bezugnehmend auf die sozialisationstheoretischen Annahmen aus Kapitel 1 lässt sich von einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung sowie der erfolgreichen Bewältigung der verdeutlichten Entwicklungsaufgaben sprechen, wenn der Heranwachsende

„einen hohen Grad an Selbstständigkeit und Selbstbestimmung im Umgang mit den inneren und äußeren Anforderungen [...] [erreicht hat] und zugleich die Verantwortlichkeit [...] gegen-

kann.

Dessen ungeachtet gibt es aber auch solche Jugendliche, ca. ein Drittel, bei denen sich aus der Adoleszenz weitere Probleme und Schwierigkeiten ergeben (Sonneck, 2000). Das heißt nach Erikson, sind die Heranwachsenden nicht in der Lage, „ihre Identifikationen, Rollen und Selbstheiten zu integrieren, droht eine ‚Identitätsdiffusion‘“ (Miller, 1993). Bei diesen Heranwachsenden sind die personalen und/ oder sozialen Ressourcen nicht ausreichend vorhanden, sodass die Bewältigung der entsprechenden Entwicklungsaufgaben nicht gelingend erfolgt. In Anlehnung an den sozialisationstheoretischen Bezugsrahmen aus Kapitel 1 kann die unzureichende bzw. erfolglose Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mit drei idealtypischen Risikowegen beschrieben werden, die in einer Entwicklungskrise oder sogar in Jugendkriminalität münden können: nach außen sichtbares Problemverhalten als erste Variante, bspw. in Form von Aggressionen oder kriminellen Verhalten, ausweichende bzw. fluchtförmige und suchtgefährdete Verhaltensweisen als zweite Variante sowie nach innen gerichtetes Problemverhalten als dritte Variante, z. B. in Form psychosomatischer Beschwerden, Depressionen oder sozialer Rückzug (Hurrelmann & Quenzel, 2012).

Das Kapitel veranschaulicht, was unter der Lebensphase Jugend zu verstehen ist. Es ist eine Art Zwischenstadium zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein, welches mit der Bewältigung vieler Entwicklungsaufgaben einhergeht. Es zeigte sich, dass die Mehrheit der Heranwachsenden das Jugendalter ohne gravierende Beeinträchtigungen durchläuft, wobei es ebenso junge Menschen gibt, die dabei Schwierigkeiten aufweisen. Dafür wurden drei Risikowege beschrieben, wobei lediglich die erste Variante des Problemverhaltens für die vorliegende Arbeit von Interesse ist, da dieses auch zu straffälligem Verhalten mit der Konsequenz der Unterbringung im Jugendstrafvollzug führen kann. Bevor sich Kapitel 2.3 der Jugendkriminalität widmet, wird zuvor im nachfolgenden Kapitel auf die Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung von jugendlichen Muslimen beschäftigt.

2.2 *Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung von jugendlichen Muslimen*

Da sich die vorliegende Arbeit auf die Jugendsozialarbeit in einem muslimisch geprägten Land, nämlich Marokko, konzentriert und dabei kreuzkulturelle Unterschiede zu vermuten sind, soll im Folgenden die Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung von jugendlichen

Muslimen diskutiert werden. Im Allgemeinen ist festzuhalten, dass es *die* muslimische Jugend nicht gibt (Gerlach, 2008), da Heranwachsende nicht ausschließlich durch ihre Religion charakterisiert werden sollten. Folgendes Zitat unterstützt diese Aussage:

„Kinder und Jugendliche sind ›mehr‹ als nur muslimisch. Muslimische Kinder und Jugendliche sind Jungen oder Mädchen, besuchen unterschiedliche Schulformen, leben in unterschiedlichen sozioökonomischen und soziokulturellen Kontexten, sind Schiiten, Sunniten oder Aleviten, gehören unterschiedlichen sozialen Schichten an, leben in verschiedenen Familienformen und Ländern, haben unterschiedliche nationale oder ethnische Hintergründe, Hobbys, politische Einstellungen usw.“ (Schäfer, 2010, S. 101).

Stattdessen sollte eher von muslimischen Jugendlichen gesprochen werden.

Von Wensierski und Lübcke (2010, S. 157) gehen davon aus, „dass der religiös-kulturelle Kontext der muslimischen Herkunftsfamilie einen prägenden und strukturierenden Einfluss auf die Alltags- und Lebenswelt, die Orientierungsmuster und biografischen Lebensentwürfe der Jugendlichen hat“, wobei sie ähnlich wie Gerlach und Schäfer von einer Pluralisierung der Lebensstile jugendlicher Muslime ausgehen (von Wensierski & Lübcke, 2010).

Prinzipiell kann festgehalten werden, dass die Lebensphase Jugend muslimischer Heranwachsender durch die gleichen gesellschaftlichen Strukturmerkmale gekennzeichnet ist wie die deutscher Jugendlicher (von Wensierski & Lübcke, 2010) (siehe Kapitel 2.1). Auch die Ergebnisse des Religionsmonitors 2008, einer empirischen, internationalen Untersuchung bringen hervor, dass sich muslimische Heranwachsende in Deutschland in ihren religiösen Neigungen sowie in der Auseinandersetzung mit dem Sinn des Lebens nur unwesentlich von nichtmuslimischen jungen Menschen unterscheiden (Brumlik, 2010).

Auf der anderen Seite sind Differenzen zu erkennen, die durch die Anforderungen der Herkunftsfamilie bedingt werden. Vergleichbar ist, dass auch die Jugendphase jugendlicher Muslime von einer „Verschulung der Adoleszenz und damit einer Verlängerung der Jugendphase“ (von Wensierski & Lübcke, 2010, S. 161) geprägt ist. Weiterhin ähnelt sich die Jugendphase der muslimischen Jugendlichen im Hinblick auf das Freizeit- und Konsumverhalten. Insbesondere gibt es altershomogene Gruppen, die ihre Freizeit außerfamiliär gestalten und kommerzielle Angebote der Kultur- und Freizeitindustrie nutzen (von Wensierski & Lübcke, 2010).

Von wesentlicher Bedeutung ist jedoch folgender Unterschied zu deutschen Jugendlichen: muslimische Heranwachsende verfolgen zum einen traditionelle Familienstrukturen und zum anderen orientieren sie sich für ihre Lebensführung stark an religiösen Werten und Normen. Dies zeigt sich vor allem in drei Entwicklungsbereichen – im Bereich der Sexualentwicklung, im Bereich der Entwicklung individueller geschlechtlicher Beziehungsformen

und in der Gestaltung der familialen Verselbstständigungsprozesse. Hervorzuheben sind an dieser Stelle die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen. Der Bereich der Sexualentwicklung ist bei jugendlichen Muslimen durch eine „kulturell und religiös fundierte Verbotsmoral“ (von Wensierski & Lübcke, 2010, S. 162) in Form einer

„Tabuisierung von Sexualität in der Familie, keine familiäre Sexualaufklärung, Tabuisierung und Verbot vor- und außerehelicher Sexualität, weitreichendes Virginitätsgebot für junge Frauen, keine legitimen Experimentierräume für sexuelle und geschlechtliche Beziehungen und weitreichende Sexualisierung des weiblichen Körpers“ (von Wensierski & Lübcke, 2010, S. 162)

charakterisiert. Das bedeutet, dass Sexualität nicht im Rahmen der jugendtypischen Identitätsfindung erscheint, sondern Ausdruck der islamisch geprägten Familien- und Sozialordnung ist. Dabei lässt sich konstatieren, dass die jugendlichen Muslime diese Vorgaben respektieren (von Wensierski & Lübcke, 2010). In diesem Zusammenhang ist es für jugendliche Muslime nicht möglich bzw. verboten, geschlechtliche Beziehungen außerhalb einer Ehe mit einem Angehörigen der eigenen Religion, des Islams, zu führen bzw. sich dahingehend zu erproben. Dies stellt einen wesentlichen Unterschied zu westlich geprägten Jugendlichen dar (von Wensierski & Lübcke, 2010).

Darüber hinaus ist die Jugendphase westlicher Heranwachsender von den zuvor in Kapitel 2.1 erwähnten Entwicklungsaufgaben geprägt. Die jungen Menschen streben nach dem Ideal einer selbstständigen, eigenverantwortlichen und individuellen Persönlichkeit. Im Gegensatz dazu unterliegen muslimische Jugendliche verstärkt dem gesellschaftlichen Einfluss der Familie sowie dem religiösen Milieu (von Wensierski & Lübcke, 2010). „Hier wirken sich sowohl die islamische Sexualmoral wie auch die patriarchalen Familienstrukturen und Restbestände einer traditional fundierten Sozialordnung begrenzend oder auch konflikthaft auf die Verselbstständigungsprozesse der jungen Muslime aus“ (von Wensierski & Lübcke, 2010, S. 163). An dieser Stelle werden erneut bedeutende geschlechtsspezifische Unterschiede sichtbar. Verselbstständigungsprozesse können demnach immer nur im Kontext der Familie betrachtet werden. Das bedeutet, dass es anders als bei deutschen Jugendlichen, nicht vorrangig um die Ablösung vom Elternhaus und die Entwicklung einer selbstbestimmten Lebensführung geht, sondern die Herkunftsfamilie hat weiterhin eine identitätsstiftende und orientierende Funktion für die individuelle Persönlichkeit des muslimischen Jugendlichen inne. Diese familiären Erwartungen sind von den Heranwachsenden zu befolgen, da anderweitig Ausgrenzung aus der Familie droht (von Wensierski & Lübcke, 2010; Hunner-Kreisel, 2010). In diesem Zusammenhang spielt Res-

pekt gegenüber der älteren Generation eine bedeutende Rolle, da dieser zur Stabilität des familiären Systems beiträgt bzw. dieses aufrecht erhält (Hunner-Kreisel, 2010).

Das Kapitel verdeutlichte zum einen, dass die Lebensphase Jugend muslimischer Heranwachsender durch die gleichen gesellschaftlichen Strukturmerkmale gekennzeichnet ist wie die deutscher Jugendlicher und sich dadurch muslimische Jugendliche nur in wenigen Punkten von westlichen Jugendlichen unterscheiden. Dennoch wurden einige Differenzen, wenn auch verkürzt, dargestellt. Im darauffolgenden Kapitel soll nun auf jugendkriminelles Verhalten eingegangen werden, welches sich aus der unzureichenden Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ergeben kann.

2.3 *Jugendkriminalität*

Unter *Jugendkriminalität* wird „die Gesamtheit der strafrechtlich relevanten Normübertretungen⁵ Jugendlicher (14 bis 17 Jahre) und Heranwachsender (18 bis 20 Jahre), im weiteren Sinn auch die junger Erwachsener (21 bis 24 Jahre)“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 380) verstanden. Jugendkriminalität ist eine, bedingt durch die jugendliche Entwicklung, einhergehende typische Erscheinung, welche in allen sozialen Schichten vorkommt und mit dem Beginn des Erwachsenenalters endet. Bei den meisten Jugendlichen sind die Straftaten nicht im Zusammenhang mit defizitären Sozialisationsbedingungen zu sehen (Tenorth & Tippelt, 2007; Hurrelmann, 1997; Gerlach & Brettschneider, 2013), sondern dienen der Förderung des Selbstwertgefühls bzw. der Anerkennung der Peers (Brettschneider & Kleine, 2002).

Bei einer kleinen Anzahl der Jugendlichen jedoch hängt das delinquente Verhalten mit unzureichenden sozialen Verhältnissen (Tenorth & Tippelt, 2007) bzw. mit erschwerten Sozialisationsbedingungen in der Familie zusammen, vor allem mit ungünstigen materiellen und Wohnbedingungen, mangelnder bzw. nicht vorhandener Schul- und Berufsausbildung. Für Jugendliche spielen zudem die Anerkennung durch die Peergroup und der soziale Status innerhalb dieser eine wesentliche Rolle in der Entwicklung. Wenn die Heranwachsenden soziale Abwertungs- und Deprivationserfahrungen erleben, kann es ebenso zu delinquenten Verhalten führen. Jugendkriminelles Verhalten kann Hurrelmann (1997) zufolge als Antwort auf diese defizitären Sozialisationsbedingungen verstanden werden. Das Bundesministerium des Inneren (2000) teilt die von Tenorth und Tippelt vertretene Perspektive, dass Jugendkriminalität vorrangig ein entwicklungsbedingtes Phänomen darstellt und

⁵ siehe dazu auch Hurrelmann, 1997

im Erwachsenenalter nachlässt. Das Bundesministerium fügt jedoch noch hinzu, dass zwölf Prozent der gesamten Bevölkerung jugendliche Tatverdächtige im Alter zwischen 14 und 18 Jahren sind und diese Zahl stetig wächst.

Polizeilich registriert werden überwiegend männliche Jugendliche. Darüber hinaus unterscheiden sich die männlichen von den weiblichen Tatverdächtigen hinsichtlich der Tatschwere, d. h. männliche Heranwachsende begehen häufiger schwerwiegende Taten als weibliche Heranwachsende (Wendt, 2007).

„Es gibt [demnach] Zusammenhänge zwischen Devianz und Geschlecht (eher männlich), Devianz und Altersgleichheit (eher zwischen Jugendlichen), Devianz und Schulflucht (Schwänzen fördert deviantes Verhalten eher), Devianz und Ethnie (gewaltförmiges Verhalten sozial eher an den Rand gedrängter junger Menschen, tendenziell eher nicht-deutscher Nationalität) und Devianz und Cliques (von Cliques ausgehende Gewalt ist zwar eindeutig der Minderfall, wenn sie aber von Cliques ausgeht, dann umso nachhaltiger)“ (Wendt, 2007, S. 45).

Unter kriminellen jugendlichen Verhalten werden bspw. Drogenkonsum, Gewalt⁶, Diebstahl- und Eigentumsdelikte sowie Formen des Vandalismus gefasst. Es wird eine hohe Dunkelziffer vermutet, sodass die konkrete Dimension nur geschätzt werden kann (Brettschneider & Kleine, 2002). Jugendkriminelles Verhalten kann gravierende Folgen für die weitere Persönlichkeitsentwicklung und Biografie haben, d. h. eine sozial anerkannte autonome Lebensweise wird dadurch gefährdet und lediglich eine Randposition in der Gesellschaft ist möglich (Hurrelmann, 1997).

Bei jugendlichen Straftätern ist nach Holzmann, Nuschenpickel, Schiddel und Tolksdorf (1998, S. 129) das „Maß an Spannung zwischen körperlicher Aktivierung und Körperdisziplinierung [...] gestört“. Dies zeigt sich z. B. darin, dass straffällige Heranwachsende eine gesteigerte physische Risikobereitschaft haben sowie möglicherweise den adäquaten Umgang mit Angst nicht kennen. Oftmals haben solche Jugendlichen in ihrer Kindheit selbst körperliche Gewalt erfahren. Emotionen wie Machtlosigkeit und Schwäche können gegenteilige Reaktionen bewirken, bspw. in Form von Gewalt. Es kommt zudem häufig vor, dass straffällige Jugendliche kaum stabile und konstante Beziehungen zu anderen Personen erlebt haben, Ängste vor dem Alleinsein stehen dagegen im Vordergrund. Die Straftäter leiden meist unter einer beeinträchtigten Körperwahrnehmung, d. h. sie missachten bewusst ihren eigenen Körper, um sich selbst zu fühlen und zu spüren (Holzmann et al., 1998). Mutz (2012) zufolge können Gewalt und damit einhergehend die rechtlichen

⁶ „In einem engen Verständnis wird unter *Gewalt* vor allem *physische Gewalt* verstanden, d. h. in erster Linie Sachbeschädigungen und leichte Körperverletzungen. In einem weiten Verständnis werden Beschimpfungen, Hänseleien und Mobbing als Ausdruck *psychischer Gewalt* subsumiert“ (Gerlach & Brettschneider, 2013, S. 140, Hervorhebung im Original).

Verstöße gegen geltende Normen und Werte auf gesellschaftliche Desintegrationstendenzen hinweisen.

„Die Bereitschaft zu gewaltförmigen Verhalten kann somit als eine Verarbeitungsweise verstanden werden, die gesellschaftlich tragenden Werte der Durchsetzung, des Erfolgs und der Leistungsfähigkeit aus Mangel an *normaler* Befriedigung auf *anderem* Wege und mit anderen Mitteln *doch noch* realisieren zu können“ (Wendt, 2007, S. 53, Hervorhebung im Original).

Präventions- und Interventionsangebote gegen Jugendkriminalität sind oftmals lediglich in den Bereichen Schule, Familie und Jugendarbeit in den Kommunen anzutreffen. Sport als Präventions- und Interventionsstrategie spielt an dieser Stelle nur eine untergeordnete Rolle (Petermann & Scheithauer, 1998). Diese Arbeit versucht jedoch, den Fokus auf die Wirksamkeit sporttherapeutischer Angebote bei jugendlichen Strafgefangenen zu legen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jugendkriminalität eine jugendtypische Erscheinung ist, die mit dem Erwachsensein endet und meist nicht mit defizitären Sozialisationsbedingungen einhergeht. Verschiedene Formen von Jugendkriminalität wurden vorgestellt, mögliche Ursachen und welche Auswirkungen jugendkriminelles Verhalten auf die Persönlichkeitsentwicklung haben kann. Eine Konsequenz von Jugendkriminalität kann die Unterbringung im Jugendstrafvollzug sein. Im folgenden Kapitel wird diese Form dargestellt.

2.4 Jugendstrafvollzug

Der „Strafvollzug beschreibt den Freiheitsentzug innerhalb eines Strafverfahrens in Strafvollzugsanstalten“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 696). Das Ziel des Strafvollzugs soll die Resozialisierung der Straftäter sein, d. h. die Personen sollen in die Lage versetzt werden, zukünftig ein eigen- und sozialverantwortliches, straffreies Leben zu gestalten. Resozialisierung als Wiedereingliederung in die gesellschaftliche Struktur setzt eine unzureichende oder fehlende primäre und sekundäre Sozialisation in der Kindheit und Jugend voraus (Tenorth & Tippelt, 2007). Apelt (2008) ergänzt in diesem Zusammenhang, dass der Jugendstrafvollzug demnach in die Sozialisation der Heranwachsenden eingreift.

Gerade aufgrund dieser Tatsache zweifelt Schröder die Verwendung des Begriffs Resozialisierung an, da bei den Heranwachsenden im Vorfeld eine Sozialisation außerhalb der Gesellschaft erfolgt sein muss, um von Resozialisierung sprechen zu können (Schröder, 1987). Es kann seines Erachtens nach

„nicht erwartet werden, da[ss] die bisherigen massiven Versäumnisse und Fehler in der der Haft vorausgegangenen Sozialisation und während des Vollzugs der Freiheitsstrafe [...] aufgeholt oder wieder gut gemacht werden könnten“ (Schröder, 1987, S. 174).

In der bisherigen Literatur wird oftmals von dem Begriff Resozialisierung gesprochen, wobei Sozialwissenschaftler verstärkt den Begriff der Intervention verwenden (Apelt, 2008). Intervention bedeutet nach Apelt (2008, S. 372) „das bewusste Eingreifen in ein aktuelles Geschehen, um Kräfte und Fähigkeiten für alternatives Verhalten zu mobilisieren“. Abweichende Verhaltensweisen werden als Bewältigungsstrategien interpretiert, welche demnach autonomes Handeln verdeutlichen und beibehalten werden sollen. Mittels neuer Sozialisationserfahrungen soll es den straffälligen Jugendlichen ermöglicht werden, ihre internalisierten Verhaltensmuster aufzuweichen und alternative Handlungsweisen zu erlernen. Es wird folglich davon ausgegangen, dass abweichende Verhaltensweisen in der Gesellschaft entstanden sind (Apelt, 2008).

Das Jugendgerichtsgesetz (JGG) bildet die rechtliche Grundlage, um die Heranwachsenden strafrechtlich zur Verantwortung zu ziehen. § 3 JGG spricht von der Verantwortung des Jugendlichen, wenn dieser „zur Zeit der Tat nach seiner sittlichen und geistigen Entwicklung reif genug ist, das Unrecht der Tat einzusehen und nach dieser Einsicht zu handeln“ (Hurrelmann, 1997, S. 254). Laut JGG wird zwischen verschiedenen Maßregeln unterschieden: zum einen gibt es Erziehungsmaßregeln in Form von Weisungen oder der Anordnung einer Erziehungsbeistandschaft, zum anderen Zuchtmittel in Form von Verwarnungen, Anordnen von Auflagen, Erteilung von Freizeit-, Kurz- oder Dauerarrest. Als letzte Instanz gibt es schließlich noch die Jugendstrafe in Form eines Freiheitsentzugs (Hurrelmann, 1997). Jugendstrafe wird verhängt,

„wenn wegen der schädlichen Neigungen des Jugendlichen, die in der Tat hervorgetreten sind, Erziehungsmaßregeln oder Zuchtmittel zur Erziehung nicht ausreichen oder wenn wegen der Schwere der Schuld Strafe erforderlich ist“ (Hurrelmann, 1997, S. 255).

Doch was genau sind die Aufgaben bzw. Ziele, die der Jugendstrafvollzug zu erfüllen hat. Das Jugendgerichtsgesetz der Bundesrepublik Deutschland postuliert in § 91, dass der verurteilte Jugendliche eine Veränderung hin zu einem „*rechtschaffenen und verantwortungsbewu[ss]ten Lebenswandel*“ (§ 91 Abs. 1 JGG in der Fassung vom 11. Dezember 1974 mit Änderungen durch das Gesetz zur Änderung des Strafvollzugsgesetzes vom 20.12.1984 zit. n. Böhnke, 1992, Hervorhebung im Original) vornehmen soll. Um dies zu erfüllen, sind „*Ordnung, Arbeit, Unterricht, Leibesübungen und sinnvolle Beschäftigung in der freien Zeit [...] die Grundlagen dieser Erziehung*“ (§ 91 Abs. 1 JGG in der Fassung vom 11. Dezember 1974 mit Änderungen durch das Gesetz zur Änderung des Strafvoll-

zugsgesetzes vom 20.12.1984 zit. n. Böhnke, 1992, S. 7, Hervorhebung im Original). Die Erziehungsfunktion des Sports im Jugendstrafvollzug wird zwar hervorgehoben. Gleichzeitig werden mit dem Sport aber klassische Ziele der Leibesübungen in Form der Gesundheit und Charakterbildung attribuiert (Kofler, 1976). Einerseits soll mit pädagogischen Maßnahmen im Jugendstrafvollzug „der Schutz der Allgemeinheit vor weiteren Straftaten“ (§ 2 StVollzG) gewährleistet, andererseits das bereits angedeutete Leben in sozialer Verantwortung und ohne weitere Straftaten ermöglicht werden (§ 2 StVollzG). Die Institution Jugendstrafvollzug bietet die Möglichkeit, „durch das Herausnehmen aus dem bestehenden Milieu und den Verlust an Sicherheit für Identität und Verhalten das Handlungsrepertoire, die Persönlichkeits- und Identitätskonstruktion zu modifizieren“ (Apelt, 2008, S. 373).

Das grundlegende Spannungsfeld in der Sozialen Arbeit besteht zwischen *Hilfe und Kontrolle*, welches im Jugendstrafvollzug sehr deutlich zum Vorschein kommt. Im juristischen Sinne steht der Kontrollaspekt in Form der Bestrafung für unrechte Handlungen im Mittelpunkt, welche aus einer unzureichenden sozialen Kompetenz resultieren, im pädagogischen Sinne eher der Aspekt der Hilfe in Form der Resozialisierung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und sittlichen Persönlichkeit. Dieser dargestellte Konflikt zeigt sich auch darin, dass Reintegration in die Gesellschaft durch Isolation im Strafvollzug erfolgen soll (Gudjons, 2008). Auch Kofler (1976) zweifelt an, dass durch Sanktionen positive Verhaltensänderungen jugendlicher Strafgefangener erzielt werden. „Die Ausbildung einer negativen Insassenkultur, latente, angestaute und offene Aggressionen sowie äußeres Wohlverhalten sind Beispiele der Nebenwirkungen des diese Erziehung bestimmenden Vergünstigungs- und Strafsystems“ (Kofler, 1976, S. 120). Apelt (2008) sieht zudem die Gefahr, dass durch den im Jugendstrafvollzug vorhandenen Druck die Heranwachsenden mit Rebellion reagieren. Dies kann zwar einerseits mit der gewünschten Anpassung an die Bedingungen des Strafvollzugs einhergehen, jedoch können die erlernten Handlungsalternativen andererseits möglicherweise ausschließlich Anwendung im Kontext der Unterbringung finden und nicht auf das gesellschaftliche Leben außerhalb der Institution transferiert werden.

Um eine Lösung für den Zwiespalt zu erreichen, wurden bisher verschiedene Ansätze ausprobiert, bspw. soziales Kompetenztraining, erlebnispädagogische Angebote oder Täter-Opfer-Ausgleich. Auch der Sport im Jugendstrafvollzug kann diesbezüglich einen Beitrag leisten (Gudjons, 2008), wie die vorliegende Arbeit versucht zu verdeutlichen.

Es gibt Autoren, unter Anderem Schneider, die das Scheitern der Resozialisierung im Strafvollzug beschreiben. Schneider gibt folgende drei Gründe an: zum einen sieht er ei-

nen Grund in der Künstlichkeit der Strafanstalt. Weiterhin schildert er einen sogenannten Prisonisierungsprozess, eine ungünstige Sozialisation während der Inhaftierung. Während dieser Zeit verinnerlicht der Strafgefangene die im Strafvollzug vorherrschenden Werte und Normen. Zum anderen scheitert Schneider zufolge die Resozialisierung an den starren institutionellen Regeln (Schneider, 1983 zit. n. Schröder, 1987). Prisonierung bedeutet die Übernahme negativer Formen der Lebensbewältigung im Jugendstrafvollzug. Dies kann die Eintönigkeit des Vollzugsalltags, die massive Einschränkung der individuellen Autonomie, eine mangelhafte Kommunikation sowohl zwischen den Strafgefangenen, zwischen den Strafgefangenen und den Mitarbeiterin, als auch zur Außenwelt bedeuten (Kofler, 1976).

Bereswill (2003, 2005) hat in ihrer Untersuchung über die Überlebensstrategien von inhaftierten Heranwachsenden und die Wirkungen der Jugendstrafe die grundlegenden Bedingungen der Institution Strafvollzug mit den vorherrschenden Interaktionsmustern der jungen Strafgefangenen miteinander in Verbindung gesetzt. Sie stellte fest, dass die jungen Menschen weder nur Opfer der institutionellen Gegebenheiten sind, noch unabhängige *Akteure ihrer Selbst*, an denen der Freiheitsentzug unbeeindruckt vorbeigeht. Die jugendlichen Strafgefangenen nehmen einen Verlust an Selbstständigkeit und Sicherheit wahr. Sie streben daher den Rückhalt dieser Kompetenzen an, wobei dies im Rahmen der geschlossenen Unterbringung mit erneuter Unsicherheit und Angst einhergehen kann. In diesem Zusammenhang spielt die bereits vor der Inhaftierung als auch während der Unterbringung erlebte Gewalt eine besondere Rolle. Im Strafvollzug sind alle sozialen Beziehungen von Gewalt geprägt. Anzumerken ist, dass die Beziehungen zwischen Täter und Opfer nicht starr sind, sondern eher wechselhaft. Für die Entwicklung des Selbstwertgefühls und der Identitätsbildung sind demnach die Gewalterfahrungen im Lebenslauf von enormer Bedeutung, sowohl für die Täter als auch für die Opfer.

Mit dem Jugendstrafvollzug sind nicht nur Einschränkungen verbunden, sondern ebenfalls Chancen und Handlungsmöglichkeiten, bspw. zum Drogenentzug, zum Erreichen eines Schulabschlusses oder einer beruflichen Ausbildung. Die Freiheitsstrafe durchbricht das oftmals unstete Leben, welches durch abweichende Verhaltensweisen, instabile Beziehungen, Sucht, Gewalt und unzureichende Erziehung charakterisiert ist. Jugendliche nehmen die strikten Vorgaben im Strafvollzug als Chance wahr, ihr Leben wieder in geregelte Bahnen zu lenken. Bedenklich ist jedoch, dass der wiedergewonnene Handlungsspielraum im Kontext der geschlossenen Unterbringung nur schwer auf das Leben nach der Haftentlassung transferiert werden kann (Bereswill, 2005).

Für Jugendliche, bei denen in verschiedenen Lebensbereichen Sozialisationsdefizite vorliegen, sollte die sportliche Sozialisation stets handlungspraktisch erfolgen. Auf diese Art und Weise werden auch Heranwachsende erreicht, die sozialkognitiv beeinträchtigt sind. Die sportliche Betätigung stellt demnach gleichzeitig auch ein soziales Training für die Jugendlichen dar (Rössner, 1996).

Der Jugendstrafvollzug als Freiheitsentzug und demnach als höchstmögliche Strafe, basierend auf der rechtlichen Grundlage des Jugendgerichtsgesetzes, soll dem Ziel der Resozialisierung, also der Wiedereingliederung in die Gesellschaft, dienen. In diesem Kapitel wurden einerseits die Ziele bzw. Chancen des Jugendstrafvollzugs für die Gesellschaft sowie den Heranwachsenden und andererseits die Grenzen vor dem Hintergrund des sozialpädagogischen Spannungsfeldes von Hilfe und Kontrolle dargestellt. Sport als eine Möglichkeit zur Unterstützung der Resozialisierung im Jugendstrafvollzug wurde angedeutet.

Das nachfolgende Kapitel zum Konzept der Sozialen Kompetenz konzentriert sich auf die Persönlichkeitseigenschaft Sozialkompetenz, anhand dieser u.a. statistisch überprüft werden soll, ob und welchen sozialisierenden Effekt der Mannschaftssport Fußball hat. Dabei geht es zunächst darum, was unter sozialer Kompetenz zu verstehen ist.

3 Konzept der Sozialen Kompetenz

3.1 Begriffsklärung

Der Begriff der sozialen Kompetenz umfasst eine Vielzahl von menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine große Affinität zu ähnlichen Konzepten aufweist. Ganz allgemein betrachtet, verweisen soziale Kompetenzen auf interpersonale Beziehungen. Allerdings reicht es aufgrund der Mehrdeutigkeit des Begriffes oftmals nicht aus, lediglich den Singular zu verwenden, weil dies zu kurz greift, sodass stattdessen die Verwendung des Begriffes *soziale Kompetenzen* geeignet erscheint (Kanning, 2009a).

Um generell nachvollziehen zu können, was unter sozialen Kompetenzen zu verstehen ist, ist es notwendig, den Begriff der Kompetenz zu definieren. Der Begriff *Kompetenz* lässt sich von den lateinischen Worten *competentia* bzw. *competere* ableiten, welches sinngemäß sowohl mit *zusammentreffen*, *zukommen* und *zustehen* als auch mit *geeignet* oder *fähig sein* übersetzt werden kann. An dieser Stelle ist die mehrfache Bedeutung des Be-

griffes erkennbar, einerseits in Form der innerpersönlichen und andererseits in Form der zwischenmenschlichen Bedeutung. Im ersten Fall kann von Fähigkeiten bzw. Können besprochen werden, wobei der zweite Fall auf Verantwortlichkeit hinweist. Insbesondere in der Alltagsverwendung ist diese Doppeldeutigkeit immer wieder feststellbar. Die Geisteswissenschaften, wie Psychologie, Erziehungswissenschaft, Soziologie und Kommunikationswissenschaft, sowie die Wirtschaftswissenschaften lehnen sich eher der Bedeutung im Sinne der *Fähigkeit* bzw. *geeignet sein an* (Brohm, 2009).

Der Psychologe Robert W. White gilt als der Begründer der wissenschaftlichen Diskussion um das Konstrukt Kompetenz (Brohm, 2009). Er erwähnte diesen Begriff 1959 erstmalig in der Zeitschrift *Psychological Review* als „Terminus für spezifische, motivational induzierte Lernprozesse“ (Brohm, 2009, S. 16). Im Gegensatz zum Behaviorismus und der Psychoanalyse ist White der Überzeugung, dass jede Handlung durch ein kompetentes Agieren der jeweiligen Person mit dessen Umgebung bestimmt wird und nicht in der bloßen Trieb-erfüllung begründet ist (Brohm, 2009). White (1959, S. 297) beschreibt dies folgendermaßen: „[...] competence will refer to an organism’s capacity to interact effectively with its environment“. Triebe haben zu ihrer primär originären Funktion auch die Funktion der Wirksamkeit, die weiterführend die Entwicklung und den Ausbau von Kompetenzen ermöglicht. Der Unterschied triebhafter Handlungen zu der Funktion der Wirksamkeit liegt darin, dass das Letztgenannte von einem positiven Gefühl begleitet wird. Daraus folgend ergibt sich bei White der Zusammenhang zwischen Motivation und Kompetenz. Ebenso ist der Begriff der Kompetenz an die Effektivität des Verhaltens geknüpft, d. h. zum Ausbau von Kompetenzen sind stets effektive Handlungen erforderlich. Durch das Zusammenwirken mit der Umwelt können Veränderungen dieser erfolgen (White, 1959).

„Kompetenz erwächst weder aus grundlegenden angeborenen Dispositionen, noch aus zwangsläufigen Entwicklungsprozessen, sondern als Produkt einer manifesten Wirksamkeits-motivation, deren selbstständiges, gewolltes Ausleben in Kompetenzentwicklung mündet.“ (Brohm, 2009, S. 18).

Die Motivation stellt demnach die Grundlage vieler Kompetenzkonstrukte dar (Weinert, 2001)

Des Weiteren beeinflusste der Linguist und Literaturwissenschaftler Noam Chomsky die Entwicklung des Kompetenzbegriffs wesentlich. 1965 erschien von ihm das Buch *Aspects of the Theory of Syntax*, in welchem der Grundgedanke seiner Theorie zu finden ist. Folgendes Zitat fasst seine Vorstellung des Kompetenzbegriffes wie folgt zusammen: „We thus make a fundamental distinction between *competence* [...] and *performance* [...]“

(Chomsky, 1965, S. 4, Hervorhebung im Original). Brohm übersetzt Chomskys Zitat sinngemäß als Unterscheidung „zwischen der im Menschen angelegten Kompetenz und der nach außen sichtbaren Performanz kompetenten Verhaltens“ (Brohm, 2009, S. 16). Der Unterschied zu der motivationspsychologischen Theorie von Robert W. White besteht darin, dass es bei Chomsky um die Charakterisierung der Kompetenz geht. Aufgrund seines linguistischen Hintergrundes bezieht er sich bei seinem Kompetenzbegriff auf die Sprachkompetenz und Sprachverwendung (Chomsky, 1965). Auf Basis von Chomskys linguistischem Verständnis lässt sich folgendes bestimmen: Kompetentes Verhalten stellt das Ergebnis einer positiv verlaufenden Übermittlung existierendes Kompetenzpotentials in einem besonderen Lernfeld dar. Sowohl die theoretischen Grundlagen von Robert W. White als auch die von Noam Chomsky stellen bis dato einen wesentlichen Ausgangspunkt für die Kompetenzforschung dar (Brohm, 2009).

Auf Grundlage der vorangegangenen Ausführungen ist es nun möglich, den Begriff der sozialen Kompetenz zu fassen. Kompetenzen umfassen neben weiteren Fähigkeiten und Fertigkeiten auch soziale Kompetenzen, sodass diese lediglich einen Teilbereich der Kompetenzen verdeutlichen (Kanning, 2009a). Der Begriff der sozialen Kompetenz wird als ein psychologisches Konzept verstanden, welches seit über 50 Jahren wissenschaftlich debattiert wird (Jugert, Rehder, Notz & Petermann, 2011; Bastians & Runde, 2002). Vor allem „im Bereich der Klinischen Psychologie [...], aber auch Entwicklungspsychologie, pädagogische[n] Psychologie und Organisationspsychologie“ (Brohm, 2009, S. 61) wird das Konstrukt *Soziale Kompetenz* erforscht. Bei dem Begriff der sozialen Kompetenz handelt es sich jedoch nicht um ein ganzheitliches Konzept, sondern eher um ein vielfältiges Konstrukt, welches durch verschiedenartige Begrifflichkeiten nur bedingt beschrieben werden kann (Jugert et al., 2011; Bastians & Runde, 2002).

Wie bereits angedeutet, stellen soziale Kompetenzen einen Teilbereich der Kompetenzen dar. Um herauszufinden, welcher Teilbereich damit gemeint ist, muss der Zusammenhang zwischen den Folgen sozial kompetenten bzw. sozial inkompetenten Verhaltens herausgestellt werden. An diese Stelle ist erwähnenswert, dass gesellschaftliche Werte und Normen, die entsprechend des Alters, Geschlechts, Berufs bzw. der Kultur unterschiedlich sein können, die Beurteilung eines Verhaltens als kompetent bzw. inkompetent beeinflussen (Jugert et al., 2011).

Drei Ansätze bieten sich an, um die Beziehung zwischen den Konsequenzen sozial kompetenten bzw. sozial inkompetenten Verhaltens hervorzuheben. Zu denen gehört z. B. die Klinische Psychologie. Insbesondere verhaltenstherapeutische Maßnahmen bei sozial

ängstlichen Personen stellen dabei die Grundlage für die Vertiefung mit dem Komplex der sozialen Kompetenz dar (Fliegel, Groeger, Künzel, Schulte & Sorgatz, 1989; Ullrich & Ullrich de Muynck, 1999). Soziale Ängstlichkeit kann in diesem Zusammenhang unter anderem als „stark eingeschränkte Fähigkeit des Patienten [beschrieben werden], sich in sozialen Interaktionen erfolgreich für die eigenen Interessen einsetzen zu können“ (Kanning, 2009, S. 14). Durchsetzungsfähigkeit wird im Gegensatz als angestrebtes Ziel betrachtet.

Insbesondere stellt sich bei dieser Perspektive die Frage, ob sozial kompetentes Verhalten eigentlich zum Vorschein kommen kann. In diesem Zusammenhang gibt Petermann drei Gesichtspunkte an, die dies bedingen: zunächst muss es eine konkrete Aufgabe geben, die es zu lösen gilt. Dafür sind gewisse vorhandene Fähigkeiten notwendig. Letztlich erfolgt die Beurteilung des Lösungsverhaltens in der entsprechenden sozialen Situation (Petermann, 2008). Hierbei sind die verfügbaren Fertigkeiten von besonderer Bedeutung, die speziell erlernt bzw. trainiert werden können. Das bloße Vorhandensein jener Fertigkeiten ist jedoch noch nicht mit einer sozialen Kompetenz gleichzusetzen. An dieser Stelle ist es vorrangig, dass die Fertigkeiten überhaupt gebraucht und wie diese dann folglich genutzt werden. Sozial kompetentes Verhalten bedeutet folglich die situations- und aufgabenspezifische Anwendung der vorhandenen Fähigkeiten (Jugert et al., 2011; Fydrich & Bürgener, 1999). Hervorzuheben ist jedoch nach Merrell und Gimpel (1998), dass der Gebrauch der Begrifflichkeiten *soziale Kompetenz* und *soziale Fertigkeiten* in der Klinischen Psychologie überwiegend äquivalent ist.

Bauer (1999) hingegen plädiert dafür, den Begriff soziale Fertigkeiten dem Begriff soziale Kompetenz unterzuordnen (Bauer, 1999 zit. n. Jugert et al., 2011) (siehe Abbildung 3).

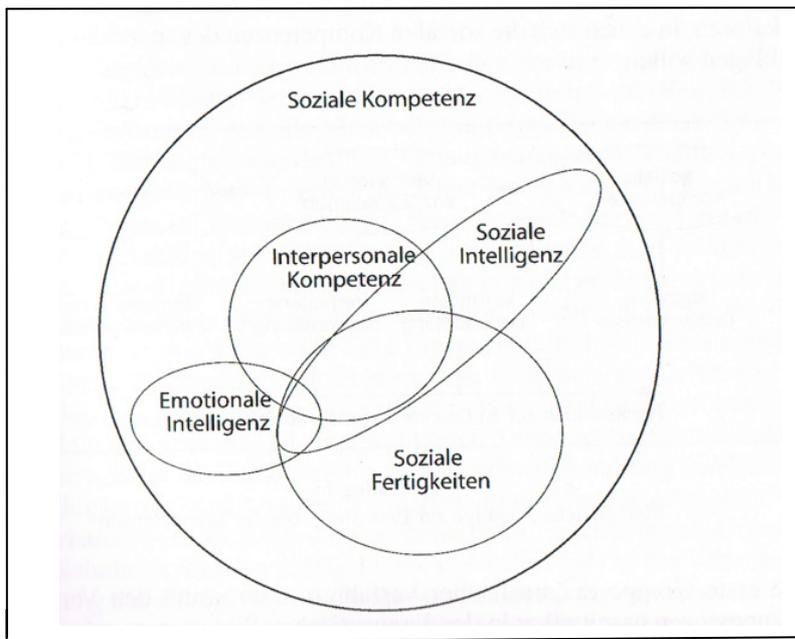


Abb. 3. Beziehung zwischen sozialer Kompetenz und verwandten Begriffen (Kanning, 2009a, S. 25)

Anzumerken ist, dass die klinisch-psychologische Perspektive stark die Interessen der Personen fokussiert. Autoren wie Hinsch und Pfingsten finden hierbei Erwähnung, die unter einer sozialen Kompetenz „die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen [verstehen], die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (Hinsch & Pfingsten, 2002, S. 5). Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass es nicht ausreichend ist, wenn eine Person ausschließlich über sozial kompetentes Verhalten verfügt. Die Notwendigkeit besteht darin, dieses auch anzuwenden, damit der eigentliche Effekt zum Vorschein kommt. In der Definition von Hinsch und Pfingsten (2002) spielen die Position anderer beteiligter Akteure bzw. die Umwelt im Hinblick auf die Toleranz des Verhaltens nur eine untergeordnete Rolle. Stattdessen verstehen sie soziale Kompetenz im Bedeutungszusammenhang von sozialer Intelligenz. „Das Konstrukt stellt somit [aus klinisch-psychologischen Perspektive] die *Durchsetzungsfähigkeit* des Individuums in sozialen Situationen in den Mittelpunkt“ (Hinsch & Pfingsten, 2002, Hervorhebung im Original).

Soziale Kompetenzen können ebenfalls aus entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet werden. „Die Entwicklung sozialer Kompetenzen wird darin häufig gleichgesetzt mit der ‚Anpassung‘ des Individuums an die Umwelt, in die es hinein sozialisiert wird“ (Kanning, 2009a, S. 14, Hervorhebung im Original). Die Entwicklungspsychologen Eisen-

berg und Harris (1984) gehen davon aus, dass soziale Kompetenz durch eine Vielzahl von Entwicklungszielen beschrieben werden kann, zu denen insbesondere die nachfolgenden Punkte gehören: die Kompetenz zum Perspektivwechsel, die Wahrnehmung der Besonderheit freundschaftlicher Beziehungen, Bewältigungsmechanismen für soziale Konflikte, das Erlernen gesellschaftlicher Werte und Normen sowie die Fähigkeit zum Austausch miteinander. Diese Gesichtspunkte lassen sich ebenfalls im Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst wiederfinden (vgl. Kapitel 1.1 sowie 2.1)

„Im Gegensatz zur Klinischen Psychologie handelt es sich in der entwicklungspsychologischen Forschung nicht um eine defizitorientierte Perspektive (mangelnde Durchsetzungsfähigkeit), sondern um die Frage der Einpassung in soziale Kontexte“ (Brohm, 2009, S. 70).

Anhand der Ausführungen ist zu erkennen, dass beide Sichtweisen unterschiedliche Aspekte von sozialer Kompetenz in den Blick nehmen.

Schließlich gibt es eine dritte Perspektive, die nicht einer psychologischen Forschungsrichtung zugeordnet werden kann. Diese versucht, zwischen den beiden Standpunkten *Anpassung* und *Durchsetzung* zu vermitteln (Riemann & Allgöwer, 1993; Fliegel, Groeger, Künzel & Schulte, 1989). Sozial kompetentes Verhalten bedeutet demnach, seine individuellen Bedürfnisse und Anliegen zu verfolgen, ohne die Bedürfnisse der anderen Beteiligten zu vernachlässigen (Kanning, 2009a; Hinsch & Pfingsten, 2002).

Hatch zufolge „dienen [soziale Kompetenzen] der Anpassung und Einpassung in bereits bestehende soziale Zusammenhänge“ (Hatch, 1987 zit. n. Bauer, 2005, S. 24). Sozial kompetent zu handeln, bedarf der Kenntnis bestimmter Verhaltensweisen, Werte- und Normverständnis, Empathievermögen oder Perspektivenübernahme. Kinder bzw. junge Menschen erwerben Kompetenzen in verschiedenen institutionellen Begebenheiten, wie z. B. der Familie, der Schule oder der Peergroup, sodass sich der Handlungsspielraum der sozialen Kompetenzen stets vergrößert. Ist die Sozialisation von Heranwachsenden erfolgreich, so können die Kompetenzen durch Signale der direkten sozialen Umgebung in der Persönlichkeit gefestigt werden, wohingegen bei einer nicht förderlichen Sozialisation nicht genügend soziale Kompetenzen generiert werden (Nestmann & Hurrelmann, 1994; Röhrle & Sommer, 1994; Pettit, Dodge & Brown, 1988 zit. n. Bauer, 2005). Letztgenanntes könnte bspw. auf jugendliche Straftäter zutreffen.

Kanning (2009a, S. 15) kristallisiert nun folgende Definition, die in der wissenschaftlichen Diskussion allgemeine Zustimmung findet, heraus: Sozial kompetentes Verhalten ist ein „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“.

Kanning bezieht sich demnach in seiner Definition auf die dritte Perspektive der Erklärungsansätze sozialer Kompetenz, die zwischen Anpassung und Durchsetzung vermittelt. Unter sozialer Kompetenz versteht Kanning die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (Kanning, 2009a, S. 15). Hinsch und Wittmann (2003) fassen den Begriff der sozialen Kompetenz etwas konkreter, indem sie von adäquaten Verhaltensweisen in der jeweiligen Situation sprechen, was ebenso eine flexible Anpassung des Verhaltens an die Ansprüche der verschiedenen Situationen berücksichtigt.

Die Begriffsdefinitionen von Kanning weisen aber Lücken auf, bspw. bei der Anwendung eines Messinstruments zur Bestimmung sozialer Kompetenzen. Die Messinstrumente müssen je nach konkreter Fragestellung mit Inhalten angereichert werden. Im Anschluss daran können z. B. die angestrebten Ziele eines Individuums je nach Situation differieren. Zudem sollte beachtet werden, ob die Ziele eher zeitnah oder langfristig erreicht werden sollen. Der Begriff der sozialen Akzeptanz spielt in der Definition sozial kompetenten Verhaltens eine bedeutende Rolle, da diese ebenfalls von den direkten oder den langfristigen Zielen des Partners bzw. von weiteren sozialen Belangen abhängt. Deshalb ist es auch hierbei wichtig, das Konstrukt soziale Akzeptanz je nach Perspektive in der Anwendung anzupassen. Daraus lässt sich folgern, dass mit dem Begriff des sozial kompetenten Verhaltens eine Wertung einhergeht, wobei diese jedoch erst im spezifischen Anwendungsfall mit wertbezogenen Inhalten erfolgt. Somit kann prinzipiell jedes Verhalten als sozial kompetent bezeichnet werden, es müssen nur die jeweiligen Referenzpunkte der Bewertung angegeben werden. Wenn allerdings die Lücken der Definitionen konkret ausgestaltet werden, ist es möglich, eine Unterscheidung zwischen kompetenten und inkompetenten Verhalten zu treffen (Kanning, 2009a).

An dieser Stelle muss ebenso auf die Definition der sozialen Kompetenz verwiesen werden, die darauf verweist, dass die Kompetenz die Qualität des Sozialverhaltens begünstigt. Trotz dessen wird sie nicht komplett durch sie bedingt, da das Verhalten auch immer im Kontext der Umwelt gesehen werden muss, die wiederum das Resultat des Verhaltens beeinflusst. Erwähnenswert ist zudem, dass der Begriff der sozialen Kompetenz eine Vielzahl verschiedener sozialer Kompetenzen subsumiert und daher als Sammelbezeichnung dient. Damit einhergehend, ist es von besonderer Bedeutung, die Diagnostik multidimensional durchzuführen (Kanning, 2009a).

Nun stellt sich jedoch aufgrund der Mehrdimensionalität des Kompetenzbegriffes die Frage, welche Kompetenzen in erhöhtem Ausmaß für die Entstehung sozial kompetenten Verhaltens verantwortlich sind, da generell davon ausgegangen werden kann, dass nicht alle Kompetenzen in jeder Beziehung von gleicher Bedeutung bzw. erfolgversprechend sind (Kanning, 2009a). In Anbetracht der Tatsache, dass zwischen den sozialen Kompetenzen und den spezifischen Anforderungen einer Situation eine möglichst große Übereinstimmung erfolgen sollte, unterscheidet Reschke (1995) zwischen zwei Formen der sozialen Kompetenz: allgemeine soziale Kompetenzen, über die jede Person situationsübergreifend verfügt, jedoch in unterschiedlichen Ausmaß; und spezifische soziale Kompetenzen, die nur jene Personen mit einschlägiger Lernerfahrung aufzeigen (Kanning, 2009a). Spezifische soziale Kompetenzen können gemäß Kanning (2009a, S. 19) in diesem Zusammenhang „auch als eine auf Erfahrungen basierende Ausdifferenzierung allgemeiner sozialer Kompetenzen verstanden werden“. Sowohl allgemeine als auch spezifische soziale Kompetenzen können einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung sozial kompetenten Verhaltens in einer Situation leisten (Kanning, 2009).

In diesem Kapitel wurde zunächst der Begriff der Kompetenz wissenschaftlich und historisch, basierend auf den Überlegungen von White und Chomsky, hergeleitet, um die Grundlage zur begrifflichen Bestimmung der Sozialen Kompetenz zu ermöglichen. Der Begriff der Sozialen Kompetenz ist ein vielfältiges Konstrukt, welches schwer konkret zu fassen ist. Drei Ansätze zwischen Anpassung und Durchsetzung wurden verdeutlicht, um die Beziehung zwischen den Konsequenzen sozial kompetenten bzw. sozial inkompetenten Verhaltens hervorzuheben. Die beschriebene Mehrdimensionalität wird im folgenden Kapitel veranschaulicht.

3.2 Dimensionen sozialer Kompetenz

Grundlage eines sozial kompetenten Verhaltens stellen soziale Kompetenzen dar, doch im Anschluss daran stellt sich die Frage, welche Dimensionen es von sozialer Kompetenz gibt. In der Literatur ist eine Vielzahl verschiedener Ansätze vorzufinden, die versuchen, Dimensionen von sozialen Kompetenzen zu unterscheiden. Doch bisher konnte darüber noch keine Einigkeit erzielt werden. Die Ansätze werden oftmals nicht zwischen allgemeinen und spezifischen Dimensionen differenziert, sondern konzentrieren sich lediglich auf die allgemeinen Kompetenzen, die wiederum einen Teilbereich der Persönlichkeitseigenschaften verkörpern (Kanning, 2009a).

Kanning (2009b) stellt auf Grundlage der unterschiedlich in der Literatur dargebotenen Differenzierungen eine eigene Systematisierung zusammen. Zunächst wurde eine Überprüfung häufig in der Literatur verwendeter Nennungen sozialer Kompetenzen vorgenommen, die im Resultat über 100 Aufzählungen sozialer Kompetenzen ergab. Diese wurden folglich nach thematischen Aspekten geordnet. Es erfolgte ein Abgleich von Synonymen, die wiederum unter einem kollektiven Oberbegriff zusammengefasst wurden. Dabei wurde Bezug auf bereits renommierte Konstrukte der Psychologie genommen.

Kanning (2009a) stellt eine dreidimensionale Taxonomie auf und unterscheidet dabei zwischen dem perceptiv-kognitiven, dem motivational-emotionalen und dem behavioralen Bereich (siehe Abbildung 4).

perzeptiv-kognitiver Bereich	motivational-emotionaler Bereich	Drei Gruppen sozialer Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> - Selbstaufmerksamkeit <ul style="list-style-type: none"> • direkt • indirekt - Personenwahrnehmung - Perspektivenübernahme - Kontrollüberzeugung <ul style="list-style-type: none"> • internal • external - Entscheidungsfreudigkeit - Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> - emotionale Stabilität - Prosozialität - Wertepluralismus 	
behavioraler Bereich		
<ul style="list-style-type: none"> - Extraversion - Durchsetzungsfähigkeit - Handlungsflexibilität - Kommunikationsstil <ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung (fordern & gewähren) • Bewertung • Einflussnahme • Expressivität • Zuhören - Konfliktverhalten <ul style="list-style-type: none"> • Verwirklichung eigener Interessen • Berücksichtigung der Interessen anderer - Selbststeuerung <ul style="list-style-type: none"> • Verhaltenskontrolle im soz. Kontext • Selbstdarstellung 		

Abb. 4. Dreidimensionale Taxonomie = Versuch einer Integration diverser Kompetenzkataloge (Kanning, 2009a, S. 21)

Zu dem perceptiv-kognitiven Bereich gehören bspw. solche Kompetenzen wie die Selbstaufmerksamkeit, die Personenwahrnehmung, die Perspektivenübernahme, die Kontrollüberzeugung, die Entscheidungsfreudigkeit sowie das Wissen. Der motivational-emotionale Bereich umfasst hingegen die emotionale Stabilität, die Prosozialität und den Wertepluralismus, während der behaviorale Bereich solche Kompetenzen wie Extraversi-

on, Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität, Kommunikationsstil, Konfliktverhalten und Selbststeuerung beinhaltet. Aus dieser Systematisierung ergibt sich demnach der Vorteil, dass eine Vielzahl verschiedener Taxonomien sozialer Kompetenzen berücksichtigt werden konnte und dies den aktuellen Forschungsstand des Bereichs der sozialen Kompetenzen widerspiegelt.

Basierend auf der vorangegangenen Systematik von Kanning hat Reinders ebenfalls eine Systematisierung „zur Sortierung von Instrumenten zur Erfassung sozialer Kompetenz“ (Arnold, Lindner-Müller & Riemann, 2012, S. 12) erarbeitet. In folgende drei Dimensionen gliedert er seine Systematik: die kognitive Dimension sozialer Kompetenz umfasst bspw. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Theory of Mind) und zur sozialen Informationsverarbeitung, die emotionale Dimension sozialer Kompetenz schließt das Erkennen von Emotionen, das Gefühl der Empathie, die Fähigkeit zur Kontrolle von Emotionen sowie die soziale Angst ein und die verhaltensbezogene Dimension sozialer Kompetenz, unter die das aggressive Verhalten sowie die Zugehörigkeit in Peer-Groups fällt (Reinders, 2008). In der von 2008 entwickelten Systematik ergänzt Reinders die Dimensionen um die verbale Intelligenz (Arnold et al., 2012).

Caldarella und Merrell führten 1997 auf Basis von 21 Kompetenzstudien, die zwischen 1974 und 1994 erschienen, eine Metaanalyse durch. Ihre Intention war, eine Grundlage zum Thema Sozialkompetenz für die klinische Diagnostik und Therapie zu erarbeiten. Sie widmeten sich in ihrer Analyse vor allem „den positiven, unterstützenden Faktoren psychosozialer Gesundheit“ (Brohm, 2009, S. 84). Fünf Dimensionen sozialer Kompetenz für Kinder und Jugendliche wurden von ihnen folglich eruiert: soziale Beziehungen mit Gleichaltrigen, Selbstregulierung, schulbezogene Aspekte, z. B. in Form einer eigenverantwortlichen Bearbeitung der schulischen Aufgaben oder dem Aufsuchen von Unterstützung bei der Lehrkraft, Kooperationsbereitschaft sowie Assertivität (Caldarella et al., 1997 zit. n. Arnold et al., 2012).

Es lässt sich konstatieren, dass die vorgestellten Systematisierungen der sozialen Dimension zum einen bedeutende Übereinstimmungen aufzeigen, zum anderen dennoch durch signifikante Besonderheiten gekennzeichnet sind. Zwei wesentliche Aspekte lassen sich Arnold et al. (2012) zufolge in jeder der theoretischen Darstellungen wiederfinden: Assertivität bzw. Durchsetzungsfähigkeit im Sinne von Bekunden eigener Bedürfnisse, Interessen und Emotionen sowie Adaptivität bzw. Anpassungsfähigkeit im Sinne von Erkennen und Akzeptieren fremder Bedürfnisse, Interessen und Emotionen (Arnold et al., 2012). Die Korrelation beider Aspekte sozialer Kompetenz ist jedoch nur gering. Hervorzuheben

ist, dass eine durchsetzungs- oder anpassungsfähige Person nicht unmittelbar über soziale Kompetenz verfügt. Im Besonderen geht es darum, situationsspezifisch assertives oder adaptives Verhalten zu zeigen. Dann lässt sich in diesem Zusammenhang auch von sozial kompetentem Verhalten sprechen (Paulhus & Martin, 1987).

Mit Hilfe des von Kanning 2009 entwickelten Inventars sozialer Kompetenzen wurde nun versucht, die eruierten sozialen Kompetenzen auf ihren Bedeutungsinhalt für soziale Beziehungen hin zu überprüfen. Daraus ergaben sich vier Faktoren zweiter Ordnung, die wiederum eine Ähnlichkeit zur Definition sozial kompetenten Verhaltens aufweisen: soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung, Reflexibilität. Die Faktoren Offensivität und Selbststeuerung umfassen die Berücksichtigung individueller Ziele, während die Faktoren Reflexibilität und soziale Orientierung gleichzeitig den Anforderungen anderer Individuen Beachtung schenken (Kanning, 2009b).

Kanning (2009a, S. 22) hält zusammenfassend fest, „dass es bislang keine allgemein akzeptierte oder umfassend empirisch fundierte Taxonomie sozialer Kompetenzen gibt“, was wiederum Einfluss auf die Diagnostik hat. Die verschiedenen Messinstrumente zeigen demnach auch differente Dimensionen allgemeiner oder spezifischer sozialer Kompetenz auf. In diesen Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass die Vielzahl der Verfahren nicht ausschließlich die sozialen Kompetenzen misst und sich insbesondere auf eine Auswahl von Dimensionen beschränkt. Folglich gibt es kein Verfahren, das *die* soziale Kompetenz misst (Kanning, 2009a), sodass im Vorhinein der empirischen Untersuchung stets die konkrete Forschungsfrage feststehen sollte, damit auch genau das überprüft wird, was von Interesse ist.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass in der Literatur eine Vielzahl verschiedener Ansätze vorzufinden ist, die versuchen, Dimensionen von sozialen Kompetenzen zu unterscheiden, doch bisher darüber noch keine Einigkeit erzielt werden konnte. Systematisierungen von Kanning, Reinders, Caldarella und Merrell wurden diskutiert. Alle theoretischen Darlegungen weisen zwei wesentliche Aspekte – Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit – übereinstimmend auf. Aufgrund der nicht vorhandenen allgemeingültigen Taxonomie gibt es kein einheitliches Messinstrument, welches vollumfänglich die soziale Kompetenz misst. Im nachfolgenden Kapitel werden verschiedene Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenz vorgestellt, aus denen je nach Fragestellung die geeignete Form ausgewählt werden muss.

3.3 Erfassung sozialer Kompetenz

Auf Grundlage der bereits vorgenommenen Differenzierung zwischen sozialer Kompetenz und sozial kompetentem Verhalten lassen sich verschiedene Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen unterscheiden (siehe Abbildung 4).

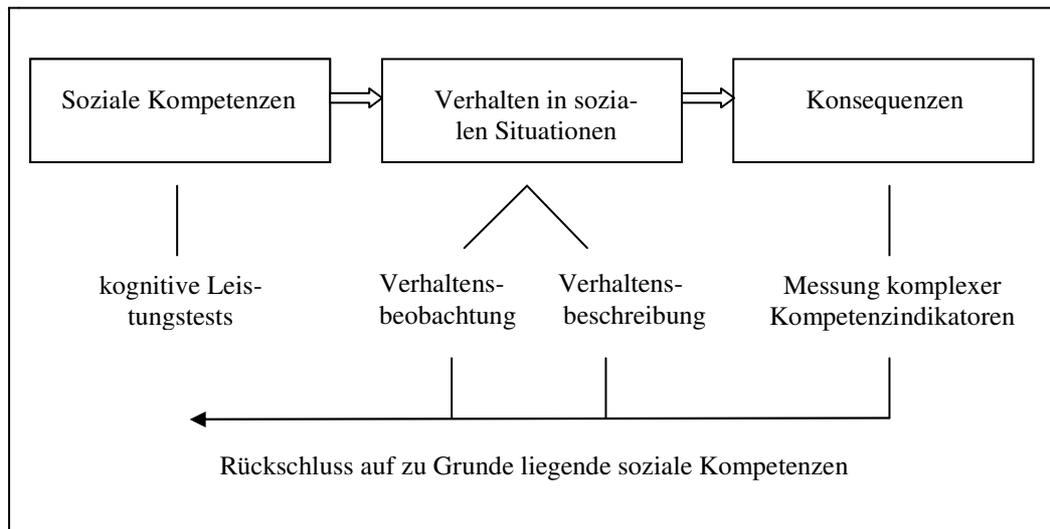


Abb. 5. Methodische Zugänge zur Erfassung sozialer Kompetenzen (Kanning, 2009a, S. 26)

Dabei spielt vor allem die Nähe der gesammelten Informationen zu den eigentlich interessierenden Kompetenzen eine bedeutende Rolle. Insgesamt kann von vier verschiedenen Herangehensweisen - *kognitive Leistungstests*, *Verhaltensbeobachtungen*, *Verhaltensbeschreibungen* und die *Messung komplexer Kompetenzindikatoren* - gesprochen werden (Kanning, 2009a). Tabelle 2 stellt eine verkürzte Übersicht über die vier Methoden zur Erfassung sozialer Kompetenzen dar. Ein Anspruch auf Vollständigkeit besteht nicht.

Tab. 2. Übersicht der Methoden zur Erfassung sozialer Kompetenz (Tabelle zusammengestellt aus folgender Literatur: Kanning, 2009; Bastian & Runde, 2002; Orlik, 1978; Keating, 1978; Sowarka, 1995; Bortz & Döring, 1995; Kanning, Hofer & Schulze Willbrenning, 2004; Arnold et al., 2012)

	kognitive Leistungstests	Verhaltensbeobachtung	Verhaltensbeschreibung	Messung komplexer Kompetenzindikatoren
Art der Erfassung	direkte Erfassung sozialer Kompetenzen Paper-pencil-Verfahren	indirekte Erfassung sozialer Kompetenzen über das Sozialverhalten Fremd- oder Selbstbeobachtung Rollenspiele	Fremd- oder Selbstbeschreibung Testverfahren und Interviewmethode	Fremd- oder Selbstbeschreibung Fragebögen, Tagebücher oder Interviews
Nähe zu sozialen Kompetenzen	sehr große Nähe zu sozialen Kompetenzen	große Nähe zu sozialen Kompetenzen	kein unmittelbarer Zusammenhang zu sozialen Kompetenzen	nur wenig Nähe zu sozialen Kompetenzen
Vorgehensweise der Methode Merkmale der Methode	Beantworten von Aufgaben, ohne Auskunft über Persönlichkeit, Fähigkeiten und Ansichten zu geben	unterschiedliches Grad der Standardisierung und Systematik teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtungen offene und verdeckte Beobachtungen	Sondierung von situativen Einflüssen und den interessierenden sozialen Kompetenzen der jeweiligen Person erforderlich	Auseinandersetzung mit den Folgen des Sozialverhaltens
Vorteile der Methode	Standardisierung der Testsituationen und Ökonomie der Verfahren	<u>teilnehmende Beobachtung</u> : Fokus liegt ausschließlich auf der Beobachtung, unmittelbare Dokumentation nicht möglich Objektivität durch mehrere Beobachter <u>Rollenspiele</u> :	effiziente Datenerhebung, Bedarf an wenig Personal und Kosten lediglich Grundlagenwissen der Diagnostik zur Erhebung notwendig Berücksichtigung der subjektiven Perspektive der	

		exakte Bestimmung möglich, welche äußeren Gegebenheiten das Verhalten einer Person beeinflussen	Personen	
Nachteile der Methode	<p>Fokus ausschließlich auf Messung kognitiver sozialer Kompetenzen bzw. auf Bereich sozialer Intelligenz</p> <p>nur unzureichende Aussage über das Sozialverhalten möglich</p> <p>Problem der sozialen Erwünschtheit aufgrund des Einsatzes von Selbsteinschätzungen und Problem der Lesefähigkeit als wesentliche Voraussetzung für Fragebogenverfahren</p>	<p><u>Selbstbeobachtungen</u>: Verfälschungen können auftreten, nur wenig beherrschbar</p> <p><u>Rollenspiele</u>: nicht vorhandene Standardisierung und geringe Vergleichbarkeit der Leistungen der Probanden; unklar, inwieweit die Gütekriterien erfüllt sind</p> <p><u>teilnehmende Beobachtungen</u>: erst nach der Beobachtung mögliche Dokumentation des Beobachteten → Verzerrungen durch irrtümliche bzw. nur unzureichende Erinnerungen; unzureichende Vergleichbarkeit der Umgebungs- und Handlungsbedingungen bei gleichzeitig vorhandener großer externer Validität</p> <p>enorm hoher Aufwand an Zeit und Kosten</p> <p><u>offene Beobachtungen</u>: Problem der sozialen Erwünschtheit kann zu Verhaltensänderung führen</p> <p>durch Einsetzen</p>	<p>lediglich Schilderungen über bereits vergangenes Sozialverhalten</p> <p>Reduktion der Zusammenfassung des sozialen Verhaltens → Verlust von Informationen möglich</p> <p>Qualität der Verhaltensbeschreibung abhängig von möglichen Verzerrungen der beschreibenden Person (Gefahren der hypothesegeleiteten Urteilsbildung, Stereotype, Problem der selektiven Wahrnehmung, Problem des sozial erwünschten Antwortverhaltens)</p> <p>Verfälschung der gespeicherten Informationen im Gedächtnis aufgrund langer Zeitspanne zwischen Beobachtung und Beschreibung möglich</p>	<p>Folgen einer Handlung können sowohl durch das Verhalten anderer Personen als auch durch situative Rahmenbedingungen bedingt sein</p> <p>getroffene Aussagen sind sehr global</p>

		mehrerer Beobachter Beeinflussung der sozialen Situation möglich		
Anwendungsbereiche		Assessment Center in therapeutischen Settings	Personalauswahl und Personalentwicklung Persönlichkeitsdiagnostik (z. B. Ehe- oder Familientherapie) Forschung	Evaluation therapeutischer Maßnahmen organisationspsychologische Forschung und Praxis klinische Psychologie
Beispielhafte Instrumente	<p><i>Bakker Assertiveness-Aggressiveness-Inventory</i> nach Bakker, Bakker-Rabdau und Breit (1978)</p> <p><i>Test zur Dekodierung nonverbaler Informationen</i> nach Sternberg & Smith (1985)</p> <p>Fragebogen von Motowidlo, Dunnette und Carter (1990) zum <i>Simulationsverfahren</i></p> <p><i>SI-Test</i> von O'Sullivan und Guilford (1975)</p>	<i>Behavioral Role Play Test</i> von McFall und Marston (1970)	<i>Inventar sozialer Kompetenzen (ISK)</i> nach Kanning (2009)	

Nachfolgend wird insbesondere auf die Diagnostik sozialer Kompetenzen in Form von *Verhaltensbeschreibungen* eingegangen, da diese Vorgehensweise die Grundlage für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit bildet.

Verhaltensbeschreibungen können entweder als Selbst- oder als Fremdbeschreibung transportiert werden. Bei dieser Methode ist kein unmittelbarer Zusammenhang zum eigentlichen sozialen Verhalten der Person zu erkennen. Die sozialen Kompetenzen werden stattdessen indirekt aus dem Sozialverhalten des Probanden ermittelt. Dabei spielen nicht

mehr, wie bei der Verhaltensbeobachtung, auditive und visuelle Daten eine Rolle, sondern lediglich die sprachliche Zusammenfassung des eigentlichen Ereignisses. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass bei diesen Zusammenfassungen immer im Vorfeld eine Reduktion stattgefunden hat und somit mögliche Informationen verloren gehen. An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass das Verhalten üblicherweise nicht von den Forschern selbst, sondern von Alltagspersonen geschildert wird. Auch bei dieser diagnostischen Methode muss eine Sondierung von situativen Einflüssen und den interessierenden sozialen Kompetenzen der jeweiligen Person erfolgen (Kanning, 2009a).

Laut Kanning (1999) hängt die Qualität der Verhaltensbeschreibung auch von möglichen Verzerrungen der beschreibenden Person ab, bspw. ist dabei an „die Gefahren der hypothesengeleiteten Urteilsbildung, an Stereotype oder [...] an das Problem der selektiven Wahrnehmung“ (Kanning, 2009a, S. 72) zu denken, die während der Beschreibung von dem Individuum beachtet werden müssen. Möglicherweise können zudem zwischen der Beobachtung und Konsultation der Beobachter mehrere Jahre liegen, in denen es zu einer Verfälschung der gespeicherten Informationen im Gedächtnis kommen kann (Kanning, 2009a).

Neben diesen Nachteilen bringt diese Methode auch einige Vorteile mit sich, insbesondere ermöglicht die Verhaltensbeschreibung eine effiziente Datenerhebung (Kanning, 2009a). „Innerhalb kurzer Zeit können mit geringem Aufwand viele Informationen bei unterschiedlichen Personen eingeholt werden“ (Kanning, 2009a, S. 72). Soll die Selbstwahrnehmung einer Person, welche z. B. in der Therapie im Fokus steht, ergründet werden, ist die eigene Verhaltensbeschreibung von besonderer Bedeutung.

Wie zuvor bereits angedeutet, kann die Verhaltensbeschreibung entweder als Selbstbeschreibung oder als Fremdbeschreibung durchgeführt werden. Bei einer Selbstbeschreibung schildert der Teilnehmer der Befragung sein eigenes Verhalten, wohingegen der Teilnehmer bei einer Fremdbeschreibung das Verhalten einer anderen Person charakterisiert. Wenn für eine Person Selbst- und Fremdbeschreibung ermittelt werden, können das Selbst- und Fremdbild in Relation gebracht werden (Kanning, 2009a). Jedoch muss häufig festgestellt werden, dass das Selbst- und Fremdbild nicht identisch sind. Das Selbstbild wirkt oftmals wohlwollender als das Fremdbild (Harris & Schaubroeck, 1988).

Testverfahren sowie die Interviewmethode sind Verfahren, welche oftmals bei der Verhaltensbeschreibung verwendet werden. Vor allem die Interviewmethode ermöglicht es, soziale Kompetenzen auf vielfältige Art und Weise zu messen. Je nach Fragestellung ist es erforderlich, ein neues Interview zu erstellen (Kanning, 2009a).

Ein standardisiertes Verfahren zur Selbstbeschreibung sozialer Kompetenzen stellt das von Kanning (2009b) entwickelte *Inventar sozialer Kompetenzen*, kurz ISK, dar, auf welches im empirischen Teil dieser Arbeit Bezug genommen wird bzw. unter Anderem die Grundlage der vorliegenden empirischen Arbeit bietet. Mit Hilfe des ISK wurde versucht, die Fülle an vorliegenden Kompetenzen in den verschiedenen Taxonomien empirisch auf eine kleine übersichtliche Menge zu minimieren. Das Ergebnis ist in Kapitel 3.2 nachzulesen. Dennoch stellt Kanning ein breit gefächertes Messinstrument zur Verfügung. Es konzentriert sich dabei auf allgemeine soziale Kompetenzen. Hervorzuheben ist, dass das ISK nicht kontextbezogen ist, sondern als Persönlichkeitsfragebogen fungiert (Kanning, 2009b).

Das Inventar wird vor allem bei jungen Menschen ab 16 Jahren eingesetzt. Anwendungsmöglichkeiten bieten sich in der Personalauswahl in Form von Screeningverfahren und zur Erfassung umfangreicher Informationen über einen Bewerber. Dabei sollte dieses Messinstrument nicht als alleiniges Instrument verwendet werden, da es lediglich die Selbstbeschreibung des Bewerbers widerspiegelt und somit den Gesamteindruck dieses verfälscht. Zudem kann das Verfahren in der Personalentwicklung in Form einer Bedarfsanalyse Anwendung finden. Diese Analyse kann den Entwicklungsbedarf hinsichtlich des Kompetenzbereichs eines Mitarbeiters aufzeigen, der folglich die Grundlage für die Erarbeitung einer entsprechenden Personalentwicklungsmaßnahme darstellt. Im Rahmen der Berufsberatung kann das Verfahren ebenfalls eingesetzt werden, wobei im Vorfeld die für den jeweiligen Beruf erforderlichen Kompetenzen bekannt sein müssen (Kanning, 2009b).

Ein weiteres Anwendungsfeld stellt die generelle Persönlichkeitsdiagnostik dar. Grundsätzlich sollte das Instrument lediglich an Personen angewendet werden (Kanning, 2009b), „die keine Merkmalsausprägungen in klinischen Extrembereichen aufweisen“ (Kanning, 2009b, S. 78), sondern im Normalbereich der Skalenausprägung liegen. Konkret könnte das Instrument in der Ehe- oder Familientherapie Verwendung finden (Kanning, 2009b). Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Inventar sozialer Kompetenzen zur „Persönlichkeitsdiagnostik bei jugendlichen und erwachsenen Personen mit durchschnittlichen Sprachverständnis und nicht klinischer Merkmalsausprägung geeignet“ ist (Kanning, 2009b, S. 78).

In der systematischen Erforschung spielt der Bereich *soziale Kompetenzen* im Vergleich zur Psychologie erst seit einiger Zeit eine Rolle, dennoch bietet er mittlerweile ebenfalls einen Anwendungsbereich. Begründet wird dies mit „einem Mangel an etablierten und systematisch untersuchten Theorien [...] [sowie] mit dem Fehlen eines breit angelegten Mess-

instruments“ (Kanning, 2009b, S. 78). Das ISK unternimmt erstmalig den Versuch, die in der Literatur erwähnten sozialen Kompetenzen zu systematisieren und ein reduziertes Messinstrument zur Verfügung zu stellen (Kanning, 2009b).

Auf Grundlage der dargestellten Anwendungsmöglichkeiten stellt das ISK für die angestrebte Untersuchung ein geeignetes Messinstrument dar. Das ISK gehört zu den Verfahren der Verhaltensbeschreibung und erfasst grundlegende soziale Kompetenzen, die situationsübergreifend ermittelt werden, durch eine Selbstbeschreibung. Das Inventar existiert einerseits in einer Langform (ISK) mit 108 Items, bei der die Bearbeitungszeit bei ungefähr 20 Minuten liegt, sowie in einer Kurzform (ISK-K) mit 33 Items, bei der die Bearbeitungsdauer bei ungefähr zehn Minuten liegt (Kanning, 2009b).

Die Kurzform des Messinstruments ermittelt lediglich die vier Sekundärskalen *Soziale Orientierung*, *Offensivität*, *Selbststeuerung* und *Reflexibilität*, die die 17 Primärskalen der Langform zusammenfassen. Jedes Item muss auf einer viergliedrigen Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft sehr zu* entsprechend einer Selbsteinschätzung beantwortet werden (Kanning, 2009b).

Unter *Sozialer Orientierung* wird das „Ausmaß [verstanden], in dem die befragte Person sich aktiv für andere Menschen engagiert, ihnen hilft, sich ihnen gegenüber solidarisch und fair erweist“ (Kanning, 2009b, S. 17). Die Primärskalen Prosozialität, Perspektivenübernahme, Wertepluralismus, Kompromissbereitschaft und Zuhören werden unter dieser Sekundärskala gefasst (Kanning, 2009b). *Offensivität* beschreibt die Kompetenz, seine eigenen Wünsche und Interessen gegenüber anderen Personen zu vertreten bzw. durchzusetzen (Kanning, 2009a). Folgende vier Primärskalen lassen sich dieser Sekundärskala zuordnen: Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktbereitschaft, Extraversion, Entscheidungsfreudigkeit (Kanning, 2009b). *Selbststeuerung* ist die Fähigkeit eines Menschen, „sich selbst als eine wichtige Ursache für Ereignisse in der eigenen Umwelt und für [...] eigenes Verhalten“ zu betrachten (Kanning, 2009b, S. 21). Selbstkontrolle, Emotionale Stabilität, Handlungsflexibilität und Internalität sind die vier Primärskalen, die zu dieser Sekundärskala gehören (Kanning, 2009b). *Reflexibilität* bedeutet, sich als Person sowohl mit sich selbst als auch mit anderen Menschen zu befassen (Kanning, 2009a). Die Primärskalen Selbstdarstellung, direkte Selbstaufmerksamkeit, indirekte Selbstaufmerksamkeit und Personenwahrnehmung lassen sich der Sekundärskala *Reflexibilität* zuordnen (Kanning, 2009b).

Die Reliabilität wurde bereits bestätigt, d. h. die Konsistenzkoeffizienten schwanken zwischen .69 und .90 bei der Langform und bei .69 und .75 bei der Kurzform. Nach einer wei-

teren Untersuchung nach vier Monaten konnte die Zuverlässigkeit ebenfalls bestätigt werden. Da lagen die Koeffizienten zwischen .80 und .87 bei der Langform und bei der Kurzform zwischen .80 und .86. Das Inventar sozialer Kompetenzen weist eine hohe Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität durch die standardisierte Vorgehensweise auf. Die Durchführungsobjektivität ergibt sich dadurch, dass der Untersuchungsleiter den Probanden keine Hilfestellung leisten muss. Die Instruktionen des Fragebogens sind für durchschnittlich intelligente Personen nachvollziehbar und verständlich. Die Auswertungsobjektivität wird durch den vorgegebenen Auswertungsbogen gewährleistet. Die Interpretationsobjektivität wiederum wird durch das Vorliegen von Interpretationsbeispielen ermöglicht (Kanning, 2009b).

Bisher wurden 19 Untersuchungen umgesetzt, die die Validität des ISK kontrolliert haben. In diesen Studien konnten Übereinstimmungen mit anderen Kriterien eruiert werden, wie bspw. mit der Selbstwirksamkeit. Zudem wurde festgestellt, dass die Skalen inhaltsvalide sind und nur eine geringe Anfälligkeit für sozial erwünschtes Antwortverhalten aufzeigt (Kanning, 2009b).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Vielzahl der Messinstrumente zur Verhaltensbeschreibung recht ökonomisch arbeitet, d. h. dass innerhalb kurzer Zeit eine große Übersicht über die Kompetenzen eines Probanden zur Verfügung steht. Zudem benötigen diese Verfahren, vergleichsweise zu den Methoden der Verhaltensbeobachtung, nur wenig Personal bzw. Kosten. Darüber hinaus müssen die Forscher zur Durchführung der Datenerhebung ausschließlich über Grundlagenwissen der Diagnostik verfügen. Ein weiterer Vorteil der Methode der Verhaltensbeschreibung stellt die Berücksichtigung der subjektiven Perspektive der Personen dar. Wird dieses Selbstbild dann auch noch mit dem Fremdbild verglichen, dann ermöglicht dies einen essentiellen Informationszuwachs, als wenn lediglich die Außenperspektive Verwendung findet (Kanning, 2009a).

Insbesondere bei der Selbstbeschreibung kann das Problem „eines *sozial erwünschten Antwortverhaltens*“ (Kanning 2009a, S. 104, Hervorhebung im Original) auftreten, das die Untersuchungsergebnisse systematisch verzerrt. Um dem Problem der sozialen Erwünschtheit entgegen zu wirken, bietet die Forschung verschiedene Methoden, wie z. B. Kontrollskalen, die die Methode der Verhaltensbeschreibung jedoch nur marginal verwendet (Kanning, 2009a).

Zur Erfassung sozialer Kompetenzen bieten sich insgesamt vier verschiedene Herangehensweisen - *kognitive Leistungstests*, *Verhaltensbeobachtungen*, *Verhaltensbeschreibungen* und die *Messung komplexer Kompetenzindikatoren* - an. In diesem Kapitel wurde

insbesondere die Diagnostik sozialer Kompetenzen in Form von *Verhaltensbeschreibungen* mit ihren Vor- und Nachteilen sowie Formen ausführlich beschrieben, da diese Vorgehensweise die Grundlage für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit bildet. Ein standardisiertes Verfahren zur Selbstbeschreibung sozialer Kompetenzen stellt das von Kanning (2009b) entwickelte *Inventar sozialer Kompetenzen*, kurz ISK, dar, welches ebenso intensiv verdeutlicht wurde, da es in der vorliegenden Untersuchung Anwendung findet.

Das nachfolgende Kapitel 4 konzentriert sich auf das Konzept der Selbstwirksamkeit, anhand dieses u.a. statistisch überprüft werden soll, ob und welchen sozialisierenden Effekt der Mannschaftssport Fußball hat. Begonnen wird mit der begrifflichen Bestimmung der Selbstwirksamkeit.

4 Konzept der Selbstwirksamkeit

4.1 Begriffsklärung

Im Leben begegnen einem Menschen hin und wieder Schwierigkeiten, die auf den ersten Blick nicht lösbar erscheinen. Der Leistungssport bietet dafür ein gutes Beispiel. Über einen längeren Zeitraum war die sogenannte *Vier-Minuten-Meile* für Läufer ein unüberwindbares Hindernis. In diesem Zusammenhang gab es die Annahme, dass der menschliche Organismus nicht fähig sei, diese Grenze zu überschreiten. 1954 hat der Läufer Roger Bannister jedoch einen neuen Rekord unter vier Minuten aufgestellt. In der Folgezeit kam es dann immer wieder dazu, dass neue Rekorde erreicht wurden (Bandura, 1997). Als Ergebnis konnte festgestellt werden, dass „[f]ür die Leistungsfähigkeit des Körpers [...] weniger natürliche Grenzen als vielmehr psychische Barrieren ausschlaggebend [sind]“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 28). Die Läufer steigerten auf Basis der Leistungen der anderen Sportler zunehmend ihre persönliche Selbstwirksamkeitserwartung. Schwarzer und Jerusalem bezeichnen dies als *stellvertretende Erfahrung* bzw. als *Modelllernen*, da an dieser Stelle Vergleiche zwischen den Sportlern erfolgen und dies zu der Überzeugung führt, ebenso solche Leistungen zu erzielen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

„Wenn eine Leistung nicht der Kompetenz[,] sondern äußeren Umständen zugeschrieben wird, stimuliert sie nicht die Selbstwirksamkeitserwartung. Wie wir Barrieren interpretieren, ist von maßgeblicher Bedeutung für Selbstwirksamkeit und Leistungsfähigkeit“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 29).

Neben diesem einführenden Beispiel stellt sich nun die Frage, was unter Selbstwirksamkeit zu verstehen ist. Das Konstrukt *Selbstwirksamkeit* weist eine große Affinität zu ähnlichen Konzepten auf. Alltagssprachlich beschreibt Selbstwirksamkeit die Kompetenz einer Person, aus eigener Motivation heraus, etwas bewirken bzw. beeinflussen zu können (Fuchs, 2005). Der Begriff Selbstwirksamkeit lässt sich vom englischen Wort ‚self-efficacy‘ herleiten.

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf die *sozial-kognitive Theorie* von Albert Bandura, deren grundlegenden Annahmen durch eine empirische Untersuchung an Patienten mit einer Schlangenphobie von Bandura und Kollegen aus dem Jahr 1977 unterstützt wird (Bandura, Adams & Beyer, 1977). Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept der Selbstwirksamkeit Anfang der 1990er Jahre insbesondere durch Ralf Schwarzer, vor allem im Bereich der Gesundheitserziehung, etabliert (Fuchs, 2005).

Die sozialkognitive Theorie besagt, dass Individuen über ein Selbst-System verfügen, welches die Ansichten, die Emotionen, die Motivation und die Handlungen prüft. Spezielle Unterfunktionen des Systems, die die Handlung einer Person steuern, spielen ebenso eine bedeutsame Rolle. Individuen bewerten ihre eigenen Handlungen selbstreflexiv. Selbstreflexive Gedankengänge leiten das individuelle Empfinden der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997).

Als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet Bandura „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Bandura zufolge bedingt diese subjektive Auffassung die Verhaltensweisen des Individuums in der Form, dass sie durch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen besser prognostiziert werden als durch die eigentlichen Kompetenzen. Hervorragende Leistungen erfordern sowohl Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als auch Kompetenzen und Wissen. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben folglich die Aufgabe, die Verwendung des Wissens und der Fähigkeiten einer Person zu steuern (Bandura, 1997).

Es kann davon ausgegangen werden, dass das Erlernen und Verwenden von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen intuitiv verläuft. Personen üben Handlungen aus, deuten die Resultate dieser Handlungen, erarbeiten innovative Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der individuellen Handlungsfähigkeit in diesem speziellen Bereich und die anschließende Handlung erfolgt im Zusammenspiel mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Um das individuelle Denken und Handeln ändern zu können, sind die Deutung der Handlungsweise, die Eigenbeurteilung sowie das Erkennen der persönlichen Selbstwirksamkeit von be-

sonderer Bedeutung (Bandura, 1986). Bandura geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eines Individuums die Grundlage für dessen Handlungskompetenz sind (Bandura, 1997).

Das Konzept bezieht sich dabei nicht nur auf die Beurteilung eigener oder in der Situation erforderlichen Kompetenzen. Selbstwirksamkeitserwartungen werden stattdessen eher als Verbindung zwischen diesen beiden Annahmen gesehen, d. h. dass die Bewertung der individuellen Wirksamkeit in einer gewissen Situation demnach einerseits auf der Beurteilung der persönlichen Fähigkeiten und andererseits auf der Beurteilung situationsspezifischer Anforderungen beruht. Verfügbare Kompetenzen sind lediglich dann sinnvoll, wenn diese auch in entsprechendes Verhalten umgewandelt werden können, wofür die sogenannte operative Kompetenz notwendig ist. Diese Kompetenz ermöglicht die Integration einzelner Fähigkeiten in einem situativen Gesamtkontext (Mielke, 1984). Bandura spricht an dieser Stelle vom triadischen reziproken Determinismus, welcher das Zusammenwirken individueller Faktoren, dem Verhalten eines Individuums sowie der Umgebung veranschaulicht. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gehören zu den individuellen Faktoren (Bandura, 1986, 1997). Aus dieser Überlegung lässt sich folgern, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine essentielle Funktion für das menschliche Verhalten innehaben. Personen stellen demnach einerseits das Resultat dar und sind andererseits aktive Gestalter der persönlichen Umgebung bzw. der Gesellschaft (Bandura, 1997).

Bezugnehmend auf das Begriffsverständnis von Bandura wird von Aufgaben gesprochen, die nicht leicht lösbar sind, sondern die der Anstrengung und der Ausdauer bedürfen. Selbstwirksamkeit kann zudem durch konkrete oder durch allgemeine Haltungen beschrieben werden, wobei eine hohe Selbstwirksamkeit differenzierte und komplizierte Aufgaben sowie Anstrengung und Ausdauer für deren Bewältigung fokussiert. Dadurch wird die Erhöhung der Erfolgswahrscheinlichkeit ermöglicht. Hervorragende Leistungen tragen dann dazu bei, die Hoffnung auf den Erfolg, motivational günstige Ursachenzuschreibungen und adäquate Problemlösungen herbeizuführen, was erneut zur Festigung der Selbstwirksamkeitserwartungen beisteuert (Bandura, 1988; Jerusalem, 1990; Schunk, 1995 zit. n. Jerusalem & Mittag, 1999). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass positive Selbstwirksamkeitserwartungen die Motivation stärken, unbekannte und schwierige Aufgaben unter Anstrengung zu lösen, wohingegen negative Selbstwirksamkeitserwartungen Personen antriebs- und motivationslos werden lassen, sodass sie vor der Bewältigung der Aufgabe bereits kapitulieren (Jerusalem, 2002; Kocher, 2014). Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung schreiben die Ursache von Misserfolgen ihrem eige-

nen unzureichenden Bemühen zu und sehen der Zukunft dennoch optimistisch entgegen (Kocher, 2014). Die stresstheoretische Perspektive beschreibt eine hohe Selbstwirksamkeit als eine individuelle Stärke. Ansprüche werden in diesem Zusammenhang als eine positive Herausforderung erfahren, sodass folglich auch emotional positiv besetzte Effekte, wie z. B. Freude am Lernen, resultieren (Jerusalem & Mittag, 1999).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit basiert Bandura zufolge auf drei Hauptbereichen: die *Beliefs – Überzeugungen*, die *Capabilities – Fähigkeiten* sowie die *Prospective Situations – Situationen in der Zukunft* bzw. *Given Attainments – Ziele*. Im Folgenden werden sie getrennt voneinander betrachtet, obwohl sie einander bedingen und voneinander abhängen. Im Mittelpunkt des Konzepts befinden sich die *Beliefs*, welche das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, in den individuellen Handlungsspielraum und die Überzeugung im Hinblick auf die eigene Wirksamkeit beinhalten. *Beliefs* basieren auf persönlichen Erfahrungen, die wiederum aus Wahrnehmungen resultieren. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geben das Maß der Einschätzung der Wirksamkeit einer Person in Bezug auf eine Situation an (Bandura, 1997).

Gemäß der Theorie von Bandura

„werden kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert, vor allem durch *Handlungs-Ergebnis-Erwartungen* bzw. *Konsequenzerwartungen* (outcome expectancies) und *Selbstwirksamkeitserwartungen* bzw. *Kompetenzüberzeugungen* (perceived self-efficacy)“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35, Hervorhebung im Original).

Bandura beschreibt dies folgendermaßen:

„Perceived self-efficacy is a judgment of one's ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgment of the likely consequence such performances will produce“ (Bandura, 1997, S. 21).

Dies bedeutet, dass eine Person vor der Durchführung ihres Verhaltens stets ihre eigenen Kompetenzen beurteilt und demnach Erwartungen in Form individueller Voraussagen formuliert (Krapp & Ryan, 2002).

Konsequenzerwartungen beschreiben in diesem Zusammenhang das für die erwünschten Ergebnisse erforderliche Verhalten. Festzuhalten ist, dass sich Konsequenzerwartungen auf allgemeine Beziehungen zwischen einer Tat und dessen Resultat beziehen, also die Handlungsabhängigkeit des Resultats in den Fokus stellt, wohingegen Kompetenzerwartungen stets auf das Vorhandensein von individuellen Handlungen zielen. Es kann von einer mäßig ausgebildeten Selbstwirksamkeit gesprochen werden, wenn zwar generell klar ist, über welche Kompetenzen eine Person verfügen sollte, diese jedoch nicht, bspw. auf-

grund ungenügender Begabung bzw. mangelnder Konzentration, zum Erlernen dieser fähig ist. Ein ausschlaggebender Aspekt der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit ist die Beurteilung individueller Handlungsspielräume (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Bandura ist der Ansicht, dass sich Selbstwirksamkeitseinschätzungen hinsichtlich des Grads der Herausforderung der jeweiligen Situation, nach Bandura *Level*, der Bedeutung der Einschätzung, Bandura zufolge *Strength*, und dem Grad der Verallgemeinerung der Einschätzung, Bandura bezeichnet dies als *Generality*, differenziert (Bandura, 1997).

Bandura geht davon aus, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen abhängig von dem jeweiligen Gebiet sind. Menschliche Kompetenzen entstehen in unterschiedlichen Bereichen. Zudem wird in den verschiedenen Domänen auch differentes Wissen und Fähigkeiten erwartet, welches nicht in jedem Gebiet von allen Individuen zur Verfügung steht und demnach Spezialisierungen bedarf. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eines Individuums sind mit dessen persönlichen Fähigkeiten verbunden und ebenso verschieden stark entwickelt. Die Selbstwirksamkeitserwartungen werden Bandura zufolge durch bestimmte Faktoren, wie die natürliche Begabung oder soziokulturelle Unterschiede, bedingt (Bandura, 1986). Es lässt sich daraus schließen, dass Personen je nach Bereich auch unterschiedliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen (Kocher, 2014).

Aufgrund der Tatsache, dass Handlungen mit Fähigkeiten bzw. Kompetenzen im Zusammenhang stehen, wird im Folgenden auf die *Capabilities* bzw. *Competences* im Konzept der Selbstwirksamkeit eingegangen. *Capabilities* werden durch kognitive Kompetenzen bedingt. Bandura gibt an: „perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances“ (Bandura, 1997, S. 37). Für erfolgreiches Handeln geht es also nicht um die eigentlichen Fähigkeiten, sondern um die individuellen Einschätzungen der eigenen Kompetenzen. Dies bedeutet, dass die Entwicklung von Fähigkeiten auf der Stufe der Kognitionen beginnt (Fuchs, 2005).

Die dritte Komponente des Konzepts stellen die *Prospective Situations* dar, welche Auffassungen von der Zukunft sind bzw. Erwartungen an die Zukunft, die eine Person anstrebt. Es sollte dann versucht werden, diese Vorstellungen mit Hilfe sogenannter *Given Attainments* bzw. *Goals* umzusetzen. Das Setzen von Zielen bedeutet, dass der Mensch über die Kompetenz verfüge, die Zukunft zu prognostizieren, um unangenehme Situationen zu meiden bzw. um erstrebenswerte Situationen herzustellen (Fuchs, 2005).

Mittlerweile findet das Konzept der Selbstwirksamkeit immer mehr Anwendung in verschiedenen Situationen und Handlungsfeldern. Studien zum Thema Selbstwirksamkeit

werden zudem in unterschiedlichen Feldern erhoben (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Kocher, 2014).

„Die Selbstwirksamkeit steht beispielsweise im Fokus von klinischen Studien zu Depressionen, Phobien, sozialen Fähigkeiten und dem Durchsetzungsvermögen wie auch dem Suchtverhalten, Umgang mit Schmerzen, Gesundheit, Lebensbewältigung und sportlichen Leistungen“ (Kocher, 2014, S. 88f.).

Auch im Bereich der Bildung erlangte das Konzept der Selbstwirksamkeit stetig an Bedeutung. „Im Kontext von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen lässt sich die Theorie z.B. auf das Lern- und Leistungsverhalten, auf die Stressbewältigung und das Gesundheitsverhalten von Lehrern und Schülern (Jerusalem, 1998, 1999; Jerusalem & Schwarzer, 1992, 1999a; Schwarzer & Jerusalem, 1994, 1995) sowie auf die Schulreform im Ganzen [...] anwenden“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36). Mehrere empirische Studien zeigen auf, dass Selbstwirksamkeitserwartungen die wesentliche Voraussetzung zum kreativen und stetigen Umgang mit Anforderungen darstellt (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen spielen im Hinblick auf Leistungsergebnisse eine entscheidende Rolle. Erfolgreiche Leistungen werden nicht nur durch individuelle intellektuelle Fähigkeiten hervorgerufen. Leistungen können demnach eher durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als durch frühere Leistungsergebnisse prognostiziert werden (Kocher, 2014).

An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass die Selbstwirksamkeit nicht die Summe der vorhandenen Kompetenzen verkörpert, sondern die Überzeugung, mit diesen Fähigkeiten sein Ziel zu erreichen. Eine empirische Untersuchung an Studenten von Mone aus dem Jahr 1994 verdeutlicht, dass die zur Bewältigung einer Aufgabe erforderlichen Fähigkeiten zur Bewertung der Wirksamkeit notwendig sind, aber dennoch nicht allein genügen (Mone, 1994 zit. n. Kocher, 2014). „Zusammengefasst zeigt sich, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die Subfähigkeiten hoch sein können, aber niedrig für deren integrierten Gebrauch in einem bestimmten Aufgabenbereich“ (Kocher, 2014, S. 80). Um Veränderungen bei Selbstwirksamkeitserwartungen herbeiführen zu können, müssen Verhaltensweisen eingeübt werden, sodass sich folglich die Fähigkeiten bzw. Kompetenzen der Person ausbauen (Mielke, 1984).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung auf die *sozial-kognitive Theorie* von Albert Bandura bezieht und mittlerweile in verschiedenen Situationen und Handlungsfeldern Anwendung findet. Neben der ersten

begrifflichen Verdeutlichung erfolgt im nachfolgenden Kapitel die Auseinandersetzung mit der Selbstwirksamkeit und Selbstregulation.

4.2 *Selbstwirksamkeit und Selbstregulation*

Selbstwirksamkeitserwartungen haben eine immense motivationale und volitionale Bedeutung im Zusammenhang mit selbstregulativer Zielerreichung. Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeit setzen sich höhere Ziele in der Motivationsphase, die durch die Herausbildung von Handlungsabsichten charakterisiert ist, als Personen mit einer geringen Selbstwirksamkeit. An dieser Stelle können bspw. Leistungsziele gemeint sein. In der sich anschließenden Volitionsphase soll die Handlungsabsicht in ein aufgabenspezifisches Handeln transformiert werden. In diesem Zusammenhang muss jedoch immer die Möglichkeit der Ablenkung durch anderweitig interessante Handlungen bzw. durch das Zurückfallen hinter das eigentlich angestrebte Ziel bedacht werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

„Selbstwirksamkeit bzw. optimistische Selbstüberzeugung stellt somit einen Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation dar, indem sie ganz allgemein das Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler wie volitionaler Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37).

Festgehalten werden muss, dass Selbstwirksamkeitserfahrungen auf selbstregulative Prozesse nicht durch die Kompetenzen des Individuums bedingt werden. Laut Bandura sind Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeit, z. B. durch eine größere Anstrengung und Geduld, eine bessere Zeitplanung, ein größeres Spektrum an Problemlösefähigkeiten sowie durch höhere Ergebnisse, geprägt (Bandura, 1997, Schunk, 1995 zit. n. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Folglich kann davon ausgegangen werden, dass Selbstwirksamkeitserwartungen Leistungsergebnisse bedingen und nicht ausschließlich durch intellektuelle Kompetenzen hervorgerufen werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Kompetente Selbstregulation auf der Basis von Selbstwirksamkeit steht in einem engen Zusammenhang mit einer positiven Lebensbewältigung. Dieses Verhältnis wurde in einer empirischen Untersuchung von Schwarzer und Jerusalem verdeutlicht, in der mehr als tausend Ostdeutsche 1989 nach der Öffnung der deutsch-deutschen Grenze in Berliner Auffangslagern befragt wurden. Darüber hinaus gab es 1990 und 1991 zwei postalische Nachbefragungen (Schwarzer, 1994). Ergebnis dieser Untersuchung war, dass selbstwirksame Übersiedler aus Ostdeutschland durch eine höhere Aktivität, insbesondere im Hinblick auf die Arbeitssuche, die soziale Integration und die allgemeine Lebenszufriedenheit

gekennzeichnet sind, als weniger selbstwirksame Personen (Fuchs & Appel, 1994). Resultierend aus der Längsschnittuntersuchung im Zeitraum von zwei Jahren nach der Wiedervereinigung Deutschlands konnte zudem festgestellt werden, dass selbstwirksame Übersiedler von einer besseren Gesundheit profitierten als weniger selbstwirksame Flüchtlinge (Schwarzer & Hahn, 1994).

Differenzen zwischen Personen mit einer hohen und einer geringen Selbstwirksamkeit werden scheinbar durch Informationsverarbeitungsprozesse begründet, d. h. dass eine hohe Selbstwirksamkeit situationsunspezifisch bedingt ist. Das wiederum bedeutet, dass Individuen mit solch einer Selbstwirksamkeit eher von persönlichen Beurteilungen, anstelle von Fehlschlägen, geprägt sind und demnach positive Aspekte fokussieren. Individuen mit einer geringen Selbstwirksamkeit hingegen konzentrieren sich vermehrt auf negative Ergebnisse bzw. ungünstige Fremdeinschätzungen, die dann in der Selbstbeschreibung bzw. -wahrnehmung verankert werden und mit Versagensängsten den eigenen Selbstwert bedrohen (Jerusalem, 1991, Schunk, 1995 zit. n. Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Banduras sozialkognitive Theorie besagt, dass Handlungen nicht ausschließlich von personalen und sozialen Faktoren, sondern ebenso durch Ziele und Erwartungen bedingt werden. Handlungen werden durch das Setzen von Zielen selbst gesteuert und sind nicht bloße Reaktion durch externe Gegebenheiten. Dies wird nach Bandura als Feed-Forward-Mechanismus bezeichnet. Ziele und Erwartungen stehen in Interaktion miteinander und steuern das Verhalten somit durch ihren motivationalen, antizipatorischen Charakter (Bandura, 1986, 1997).

Die Selbstregulation wird nach Bandura in drei Teilprozesse unterteilt: „[t]hey include self-monitoring, goal setting, and enlistment of self-incentives for personal change“ (Bandura, 1997, S. 303). Die aktuelle Situation wird bei der Selbstbeobachtung bewertet, bei der Selbstbeurteilung wird der Unterschied zwischen der aktuellen Situation und dem angestrebten Ziel eingeschätzt und bei der Selbstreaktion treten emotionale Reaktionen im Hinblick auf den Grad der Zielerreichung auf, welche das Aufrechterhalten der Ziele oder die Abänderung eines Zieles bewirkt (Bandura, 1997).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind im Zusammenhang mit diesen Teilprozessen von besonderer Bedeutung. Die Selbstwirksamkeit nimmt auf die Wahl individueller Ziele, die Ausdauer und das Bemühen bei der Umsetzung des Ziels bzw. der Handlungen Einfluss. Bandura zufolge haben Selbstwirksamkeitsüberzeugungen folgende Effekte auf die Regulation des Verhaltens durch Ziele: (a) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer Person bedingen die Wahl der Ziele – je größer die eigene Selbstwirksamkeit, desto schwierigere

bzw. höhere Ziele setzt sich die Person, (b) je größer die Selbstwirksamkeit einer Person ist, desto höher ist das Commitment mit den angestrebten Zielen und deren Umsetzung wird im eigenen Interesse angesehen, (c) somit wird das individuelle Bemühen zur Zielerreichung erhöht und bei Hürden oder Schwierigkeiten nicht so schnell kapituliert (Bandura, 1997). „Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben somit einen direkten Einfluss auf die Anstrengung, mit der ein Ziel verfolgt wird, auf die Bedeutung, die einem Ziel zugeschrieben wird, und auf die Auswahl von Zielen, die eine Person trifft“ (Kocher, 2014, S. 92).

In diesem Kapitel wurde der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Selbstregulation in Banduras Verständnis erläutert. Das nachfolgende Kapitel unterscheidet allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen.

4.3 Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen

Wie bereits dargelegt, wird unter der Selbstwirksamkeitserwartung der Glaube in die persönlichen Fähigkeiten, auch schwierige Situationen zu bewältigen, verstanden. Generell wird zwischen situationsspezifischen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen unterschieden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Situationsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen „sind charakterisiert durch die Formulierung einer subjektiven Gewissheit, eine konkrete Handlung auch dann erfolgreich ausführen zu können, wenn bestimmte Barrieren auftreten“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39f.). Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hingegen schließt alle Lebenswelten ein und beschreibt die positive Beurteilung der Fähigkeiten zur Lebensbewältigung. Zudem können bereichsspezifische Konzepte Erwähnung finden, wie z. B. die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern oder die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

In diesem Kapitel wurde zwischen situationsspezifischen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen unterschieden und diese erläutert. Nachfolgend werden individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen illustriert.

4.4 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung konzentrierte sich anfänglich lediglich auf individuelle Aspekte, wobei durch Bandura mittlerweile auch kollektive Gesichtspunkte berücksichtigt werden (Bandura, 1993, 1997, 2000 zit. n. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Dies bedeutet, dass zu den allgemeinen, bereichsspezifischen und situationsspezifischen

Selbstwirksamkeitserwartungen nun eine weitere Dimension in Form der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen hinzukommt (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

„Bei der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung geht es darum, überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer Gruppe zu konzeptualisieren“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 41). Im Anschluss daran ergibt sich, dass die kollektive Selbstwirksamkeit nicht nur individuelle Ressourcen für die Bewältigung gemeinsamer Aufgaben in den Blick nimmt, sondern dass die Beurteilung und Organisation der Kompetenzen aller Gruppenmitglieder im Mittelpunkt des Interesses steht. Darüber hinaus beeinflusst die kollektive Selbstwirksamkeit zukünftige Ziele oder die Anstrengung zur Erreichung einer Aufgabe (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

„Group members not only have to coordinate what they are doing individually with the work of others, but they are affected by the beliefs, motivation, and quality of performance of coworkers. These interactive effects make collective efficacy an emergent group attribute“ (Bandura, 1997, S. 468).

Dies bedeutet, dass die Gruppenmitglieder nicht nur koordinieren, was sie einzeln mit der Arbeit von Anderen tun, sondern sie werden auch durch den Glauben, die Motivation und die Qualität der Leistung der Anderen beeinflusst. Diese interaktiven Effekte lassen die kollektive Selbstwirksamkeit ein sich entwickelndes Gruppenmerkmal werden.

Das Konstrukt der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung wurde frühzeitig im Bereich des Sports erforscht. Als Ergebnis dieser Untersuchung konnte festgestellt werden, dass Gruppen mit Vertrauen in ihre eigenen kollektiven Fähigkeiten bevorstehenden stressbehafteten Situationen optimistischer entgegen schauen als Gruppen mit geringen Vertrauen in ihre Teamressourcen (Spink, 1990 zit. n. Kocher, 2014).

In diesem Kapitel wurde verdeutlicht, dass sich das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung anfänglich lediglich auf individuelle Aspekte konzentrierte, mittlerweile jedoch auch kollektive Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Das sich anschließende Kapitel beleuchtet, wie Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst werden.

4.5 Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartungen

Wie bereits erwähnt, stellt die Selbstwirksamkeit eine bedeutende Grundlage für die kompetente Selbst- und Handlungsregulation dar. Deshalb sollten solche Kompetenzen stets gestärkt werden. Dafür ist es von besonderem Interesse, wie die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen erfolgt. Nach Bandura gibt es vier verschiedene Möglichkeiten,

Kompetenzerwartungen zu entwickeln, die entsprechend ihres Einflusses in folgender Hierarchie zu sehen sind:

„enactive mastery experiences that serve as indicators of capability; vicarious experiences that alter efficacy beliefs through transmission of competencies and comparison with the attainments of others; verbal persuasion and allied types of social influences that one possesses certain capabilities; and physiological and affective states from which people partly judge their capableness, strength, and vulnerability to dysfunction” (Bandura, 1997, S. 79; Bandura, 1986).

Direkte, persönliche Erfahrungen, nach Bandura enactive mastery experience, stellen das wichtigste Potential zum Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen dar, da es bei der Ausübung von Verhaltensweisen um reale Erfahrungen geht (Bandura, 1997). Sofern eine Person ein Verhalten selbstständig durchführt, erhält diese eine größere Menge an Informationen, zum einen über die notwendigen Verhaltensweisen und die situativen Gegebenheiten sowie zum anderen über das persönliche Verhalten. Darüber hinaus kann die Person ihr eigenes Verhalten mit den situativ notwendigen Verhaltensweisen abgleichen (Mielke, 1984).

Bereits vorhandene Selbstschemata der eigenen Realität bedingen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erfolgt durch bestimmte redundante Erfahrungen, die wiederum als Nachweis für die eigene Realität verstanden werden. Nachweise, die im Widerspruch zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stehen, werden eher weniger berücksichtigt oder sogar diskreditiert. Solchen Nachweisen, die mit den eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen übereinstimmen, wird hingegen eine immense Bedeutung anerkannt. Personen mit einer geringen Selbstwirksamkeit empfinden eigenen Erfolg als Resultat von Anstrengung und nicht als Ausdruck eigener Fähigkeiten. Personen mit einer großen Selbstwirksamkeit messen Erfolgserlebnisse hingegen individuellen Fähigkeiten zu (Kocher, 2014). In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Erfolgserlebnisse auf die eigene Anstrengung bzw. die eigene Fähigkeit attribuiert werden, sodass auch spätere Misserfolge nur wenig zur Beeinträchtigung der Selbstwirksamkeit beitragen. Mittels des Setzens von Nahzielen bzw. der Anwendung von Bewältigungsstrategien können Erfolge verstärkt werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe beeinflusst zudem die Analyse der eigenen vorhandenen Fähigkeiten, um ein gewisses Ziel zu erlangen. Beim erfolgreichen Absolvieren einer einfachen Aufgabe bleiben die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer Person unverändert. Die erfolgreiche Bewältigung diffiziler Aufgaben ermöglicht neuartige Informati-

onen über die persönliche Realität, sodass sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erhöhen. An dieser Stelle ist jedoch zu erwähnen, dass sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verringern, auch wenn die herausfordernde Aufgabe positiv bestritten wurde. Ursache dafür ist das Erkennen eigener Grenzen während der Bearbeitung der schwierigen Aufgabe (Kocher, 2014).

Bandura geht davon aus, dass Personen eher dazu tendieren, negative Erfahrungen bei der Bewältigung einer Aufgabe mehr zu verinnerlichen als positive Erfahrungen (Bandura, 1997). *Self-monitoring* bzw. selektive Selbstüberwachung kann diese Tendenz aufhalten, insbesondere beim gezielten Benennen der Erfolge beim Lösen der Aufgabe. Die Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ist dadurch möglich. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können weiterhin gefördert werden, indem Personen zwar Misserfolge erleben, aber dennoch ihre individuellen Fähigkeiten steigern können (Bandura, 1997).

Diese Informationsquelle ist von enormer Bedeutung, vor allem für die Erfahrung mit Verhaltensweisen, die mit persönlich hoher Erregung, bspw. in Form von Ängsten, einhergehen. In solchen Situationen ist es für eine Person nicht oder nur bedingt möglich, die individuelle Erregung durch andere Informationsquellen, die nachfolgend verdeutlicht werden, in Erfahrung zu bringen (Mielke, 1984).

Als zweite Möglichkeit für den Ausbau von Selbstwirksamkeitserwartungen bietet sich die *Beobachtung bzw. die Nachahmung* von Personen an, die möglichst dasselbe Alter, Geschlecht bzw. andere Eigenschaften mitbringen, um eine positive Wirkung zu erzielen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Diese zweite Möglichkeit ist besonders wichtig, da der Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen nicht ausschließlich von persönlichen Erfahrungen abhängig ist, sondern zudem aufgrund stellvertretender Erfahrungen im Rahmen eines sozialen Vergleichs angeeignet wird. Durch die Beobachtung fremder Personen bei der Bewältigung schwieriger Aufgaben kann sich für die eigene Person die Erwartung ergeben, ebenfalls solch schwierige Situationen durch eigenes Bemühen erfolgreich zu meistern (Bandura, 1986) „Seeing or visualizing other similar people perform successfully can raise self-percepts of efficacy in observers that they too possess the capabilities to master comparable activities“ (Bandura, 1986, S. 399).

Bei der *stellvertretenden Erfahrung* kommt es darauf an, dass das Modell bei der Bewältigung einer Aufgabe die einzelnen Lösungsschritte kommuniziert, damit sie für das Individuum nachvollziehbar sind und es davon erfolgreich lernen kann (Schwarzer & Jerusalem, 2002). „Bei der Beobachtung und Imitation von Modellen kommt es ebenfalls auf die Wahrnehmung von eigenen Ressourcen, auf konstruktive Selbstgespräche, auf die opti-

mistische Interpretation von Ereignissen und auf das Setzen von Nahzielen an“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44).

Stellvertretende Erfahrungen können nach Kocher (2014) nicht nur durch die Beobachtung realer Modelle erzielt werden, sondern ebenso in Form von symbolischer Erfahrung, durch das Anschauen von Videomaterial, welches das individuelle Können präsentiert, sowie durch das gedankliche Vorstellen der Problembewältigung. Diese Informationsquelle für Selbstwirksamkeitsurteile bietet sich nach Bandura (1986) insbesondere dann an, wenn eine Person lediglich über geringe eigene Erfahrungen und sie demnach nur über wenig Wissen der individuellen Kompetenzen verfügt.

Als dritte Möglichkeit kann das Konstrukt der *Überredung bzw. verbalen Überzeugungen* dienen, welches sich darin äußert, dass eine Person zum Glauben in die eigenen Fähigkeiten und Stärken durch eine Autorität vermittelnde Person motiviert wird. Dies kann nach Schwarzer und Jerusalem als eine Art *Coaching* verstanden werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). „Ist die Überzeugungskraft groß genug, können auf diese Art und Weise die Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen einer Person geändert werden“ (Mielke, 1984, S. 95). Personen, die verbale Unterstützung durch eine andere Person erfahren, zeigen mit höherer Wahrscheinlichkeit eine größere Anstrengung, um eine Aufgabe zu bewältigen, auch wenn bei der Problembearbeitung Schwierigkeiten auftreten (Bandura, 1986) „People who are persuaded verbally that they possess the capabilities to master given tasks are likely to mobilize greater sustained effort than if they harbor self-doubts and dwell on personal deficiencies when difficulties arise“ (Bandura, 1986, S. 400).

Verbale Überzeugung steht im Zusammenhang mit positiven oder negativen Feedback, das wiederum die Selbstwirksamkeit einer Person fördern oder hemmen kann. Zudem spielt die Form der Rückmeldung bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine entscheidende Rolle (Bandura, 1997). „Besonders bei ungenügender Leistung sollte konstruktiv rückgemeldet werden, damit die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufrechterhalten werden können“ (Kocher, 2014, S. 85). Die verbale Überzeugung ist lediglich dann erfolgversprechend, wenn die Person, die überzeugt werden soll, dem Gegenüber auch hinsichtlich dessen Expertise und Glaubwürdigkeit vertraut (Kocher, 2014).

Zum Aufbau der Selbstwirksamkeit kann als vierte Möglichkeit auch eine *gefühlsmäßige Erregung* behilflich sein, die allerdings lediglich die schwächste Form darstellt. Eine hohe Erregung wird mit mangelnden individuellen Fähigkeiten in Verbindung gebracht, sodass schließlich auch nur geringe Erfolgsaussichten zur Problemlösung angenommen werden. In diesem Zusammenhang sollte also der Erregungszustand gemindert werden, wobei

dies mit Kompetenzen erfolgen kann, die die Bewältigung schwieriger Aufgaben ermöglicht (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Festzuhalten ist, dass Personen aus ihrem emotionalen Zustand ihre eigenen Kompetenzen ableiten (Kocher, 2014).

„Entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzw. das Vertrauen, mit schwierigen Situationen zurechtzukommen, reduzieren bereits die Erwartung ängstlicher Erregung im Vorfeld von Anforderungen und dann auch die tatsächlich erlebte Erregung bei der Problembearbeitung“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 45).

Wie bereits zuvor erwähnt, können Nahziele zur Herausbildung von Selbstwirksamkeit beitragen, da „Nahziele [...] direkte Anreize im Hinblick auf erstrebenswerte, aber überschaubare Ziele und durch persönlichen Einsatz erreichbare Erfolgserlebnisse“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 45) liefern. Nahziele bieten mit einer kleinschrittigen Vorgehensweise Informationen über den Prozess des Lernens, sodass damit eigene Kompetenzüberzeugungen entwickelt werden können. Erlebt eine Person den Zuwachs an Kompetenzen, so hat dies wiederum positive Auswirkungen auf die Entstehung, den stetigen Ausbau sowie die Stärkung eigener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Es ist möglich, dass Nahziele durch andere Personen in Form einer Empfehlung gesetzt werden. Nach und nach können sich die Lernenden aber auch selbstregulativ Nahziele setzen, wenn sie über eine gewachsene Selbstwirksamkeit verfügen. Selbstgesetzte Ziele verfolgt eine Person stärker als fremdgesetzte Ziele, was ebenso einen positiven Effekt auf die Leistungserfolge hat und folglich die Selbstwirksamkeitsentwicklung fördert (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

„Eine Förderung von Bewältigungsstrategien zielt auf Strategien, die das Lernen von Aufgaben, aber auch den Umgang mit sich selbst betreffen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 47). Beim Lernen von Aufgaben spielen meta-kognitive Strategien der Planung, Steuerung und Kontrolle des persönlichen Denkprozesses sowie Sekundärstrategien wie Lerntechniken und Zeitplanung eine Rolle, wohingegen beim Umgang mit sich selbst die Beurteilung der individuellen Leistungsergebnisse Einfluss hat. Attributionen sind förderlich, wenn sie die Selbstwirksamkeit und Leistung steigern. In diesem Zusammenhang sollten stets Rückmeldungen über Leistungsergebnisse aufgrund des individuellen Leistungsfortschritts bzw. Informationen über mögliche Fehler und deren Vermeidung erfolgen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Um Selbstwirksamkeit entwickeln zu können, sollten Lernziele daher in Form von Erweiterung des Wissens und der Fähigkeiten fokussiert werden. Lernziele, die sich ausschließlich auf das Leistungsniveau beziehen, scheinen nach Schunk ungeeigneter zu sein (Schunk, 1996).

Bandura hat 1997 in einer detaillierten Darstellung des Konzepts der Selbstwirksamkeit noch eine fünfte Quelle der Information hinzugefügt, die *Integration von Wirksamkeitsinformationen*. Bandura zufolge fußen Selbstwirksamkeitseinschätzungen auf diagnostischen Kompetenzen, welchen Informationsverarbeitungsprozesse vorausgehen. Den vier zuvor genannten Informationsquellen der Selbstwirksamkeit sind vielschichtige Beurteilungs- und Informationsverarbeitungsprozesse gemein. Jede Person hat daher die Aufgabe, aus der Menge der vorliegenden Informationen zu wählen, zu gewichten und folglich bedeutsame Informationsquellen in Bezug auf die eigene Selbstwirksamkeit zu integrieren (Bandura, 1997). Bandura fasst seinen Gedankengang folgendermaßen zusammen: Informationsverarbeitungsprozesse

„include attentional, memory, inferential, and integrative cognitive capabilities for forming self-conceptions of efficacy. The development of self-appraisal skills also relies on growth of self-reflective metacognitive skills to evaluate the adequacy of one's self-assessments" (Bandura, 1997, S. 115).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Bandura kognitive Prozesse als bedeutsam einstuft, wobei er dennoch davon überzeugt ist, dass die Verhaltensmodifizierung lediglich durch die Veränderung von Kognitionen nicht gewinnbringend ist. Stattdessen sind unmittelbare Erfahrungen mit dem Verhalten sowie geänderten Verhalten erfolgversprechender. Dies bedeutet nach Bandura, dass eine Verhaltensänderung durch das Ausprobieren und Üben neuer Verhaltensweisen erfolgen soll und eine kognitive Vermittlung zwischen den Erfahrungen und den Verhaltensänderungen als Grundlage verstanden wird. Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang, dass dieselben Erfahrungen nicht zwangsläufig kongruent verarbeitet werden und sich demnach nicht automatisch dieselben Selbstwirksamkeitserwartungen herausbilden (Mielke, 1984). Die kognitive Verarbeitung von Selbstwirksamkeitserwartungen beinhaltet zwei Aufgaben: die erste Aufgabe umfasst die Art von Informationen, die als Indikatoren zur Einschätzung der Wirksamkeit fungieren. Die zweite Aufgabe bezieht sich auf die Verbindung dieser Informationen. Regeln und Heuristiken finden an dieser Stelle Anwendung, um die Informationen zu bewerten und zu integrieren (Bandura, 1997). Beide genannten Aufgaben stellen die Basis zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen dar (Bandura, 1997).

Selbstwirksamkeitserwartungen bringen Bandura zufolge nachfolgende drei Konsequenzen auf das Verhalten mit sich: Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen die Wahl einer gewissen Situation, in der bestimmte Verhaltensweisen notwendig sind, um mit der Situation umgehen zu können. Wenn eine Person davon überzeugt ist, in einer beängsti-

genden Situation nicht die geeigneten Verhaltensweisen aufzeigen zu können, um diese zu bewältigen, wird sie folglich solche Situationen umgehen. Umgedreht verhält es sich so, dass sich eine Person mit dem Vertrauen in sich selbst zur Bewältigung schwieriger Situationen bedrohlichen Situationen stellt. Die Wahl einer gewissen Verhaltensweise wird ebenso durch Selbstwirksamkeitserwartungen determiniert. Dies bedeutet, dass das Ausprobieren des eigenen Verhaltens von der Beurteilung der Selbstwirksamkeit abhängig ist, wenn eine bestimmte Verhaltensweise bei einer anderen Person beobachtet wird. Selbstwirksamkeitserwartungen steuern zudem den Grad an Anstrengung und Ausdauer in Anbetracht schwieriger Rahmenbedingungen (Mielke, 1984).

Wie zuvor verdeutlicht wurde, sind Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein Resultat kognitiver Prozesse verschiedener Informationsquellen – aus individueller, stellvertretender, gesellschaftlicher und körperlicher Erfahrung. Um Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufbauen zu können, werden die unterschiedlichen wirksamkeitsrelevanten Informationen der genannten vier bzw. fünf Informationsquellen für eine gewisse Aufgabendomäne von den einzelnen Personen verschiedenartig bewertet (Kocher, 2014).

Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 48) geben an, dass „[d]ie Bedeutung von Selbstwirksamkeit für Leistungs- und Motivationsprozesse [...] durch viele empirische Studien eindrucksvoll“ bewiesen wurde, wobei die Selbstwirksamkeit nicht die einzige Ursache für Erfolg, Wohlbefinden und Glück symbolisiert. In diesem Zusammenhang spielen zur förderlichen Herausbildung von Selbstwirksamkeit gewisse Rahmenbedingungen eine bedeutende Rolle spielen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Festgehalten werden kann, dass es fünf Möglichkeiten für den Ausbau von Selbstwirksamkeitserwartungen gibt, die entsprechend ihres Einflusses in folgender Hierarchie zu sehen sind: direkte, persönliche Erfahrungen; Beobachtung bzw. Nachahmung; Überredung bzw. verbale Überzeugungen; gefühlsmäßige Erregung sowie Integration von Selbstwirksamkeitsinformationen. Diese wurden ausführlich beschrieben bzw. diskutiert. Das folgende Kapitel widmet sich schließlich den kognitiven, motivationalen, affektiven und selektiven Mediationsprozessen.

4.6 *Mediationsprozesse*

Bandura beschreibt vier Prozesse, durch die die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ihre Wirkung offenbaren. *Kognitive, motivationale, affektive und selektive* Prozesse werden laut Definition von Bandura darunter verstanden, wie bereits zuvor erwähnt wurde. Hervorzu-

heben ist, dass diese Prozesse nicht gesondert voneinander diskutiert werden können, da sie in der stetigen Regulation der menschlichen Aktivität miteinander hergehen (Bandura, 1997).

Gedankengänge bzw. kognitive Effekte, die verschiedene Handlungen voranbringen oder hemmen, werden durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bedingt. Die individuellen Ziele stehen in einem engen Zusammenhang mit der Bewertung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen (Bandura, 1997). Dies bedeutet, je größer die persönlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind, desto höher sind die selbst gesteckten Ziele (Bandura, 1997).

Die Kompetenz zur Selbstmotivation und zielorientiertem Verhalten fußt in kognitiven Prozessen. Die aktuelle Motivation und das Verhalten werden dabei durch die Zukunft gesteuert. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen leisten einen essentiellen Beitrag bei der kognitiven Steuerung der Motivation (Bandura, 1997). „One can distinguish three different forms of cognitive motivators around which different theories have been built. These include *causal attribution*, *outcome expectations*, and *cognized goals*“ (Bandura, 1997, S. 122, Hervorhebung im Original).

„Outcome and goal motivators clearly operate through the anticipation mechanism“ (Bandura, 1997, S. 122f.). Ursachenzuschreibungen vergangener Leistungen nehmen zudem wiederum in Form der Änderung der Bewertung eigener Fähigkeiten und die Beurteilung des Grades an Schwierigkeit der Aufgabe Einfluss auf kommende Leistungen und Handlungen (Bandura, 1997).

Die Selbstwirksamkeit leistet zudem einen enormen Beitrag bei der Selbststeuerung von affektiven Zuständen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflussen die Wahrnehmung und emotionale Interpretation von Ereignissen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können weiterhin die Modifizierung von aversiven emotionalen Zuständen unterstützen (Bandura, 1997).

Individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugungen steuern darüber hinaus die Selektion bestimmter Handlungen. Dies bedeutet, dass eine hohe Selbstwirksamkeit eher die Wahl schwieriger Handlungen sowie die Verfolgung eigener Ziele bewirkt. Selektive Prozesse stehen den kognitiven, motivationalen und affektiven Prozessen gegenüber, da sie nicht zum Vorschein kommen, wenn eine Person angesichts geringer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erst gar keine Handlung durchführt (Bandura, 1997).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, sobald Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in einem bestimmten Bereich vorhanden sind, nehmen sie auch Einfluss auf das Handeln einer Person. Mediationsprozesse in Form von kognitiven, affektiven, motivationalen und se-

lektiven Prozessen beschreiben diese wirksamkeitsrelevanten Prozesse (Kocher, 2014). Das letzte Kapitel zum Konzept der Selbstwirksamkeit ergründet, wie Selbstwirksamkeit wissenschaftlich erfasst werden kann.

4.7 Erfassung der Selbstwirksamkeit

Sherer u. a. haben 1982 auf der Grundlage Banduras Konzeption von 1977 eine *Skala zur Erfassung über Situationen generalisierter Selbstwirksamkeitserwartungen* entwickelt (Arnold et al., 2012). Zwei Unterskalen konnten herausgearbeitet werden: die *generelle* und die *soziale* Selbstwirksamkeit. Die Skala der sozialen Selbstwirksamkeit lässt Überschneidungen zu den Assertivitätsskalen erkennen. Gute Werte konnten bei der Faktorenstruktur sowie der internen Konsistenz festgestellt werden (Arnold et al., 2012).

Zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit lässt sich ebenso ein Messinstrument von Jerusalem und Schwarzer vorfinden, welches 1981 von den beiden zuvor genannten Autoren entwickelt wurde. Auf dieses Messinstrument stützt sich die vorliegende Arbeit. Die *Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung* dient zur Ermittlung von allgemeinen optimistischen Selbstüberzeugungen (Schwarzer, o. J.) und „misst die optimistische Kompetenzerwartung, also das Vertrauen darauf, eine schwierige Lage zu meistern, wobei der Erfolg der eigenen Kompetenz zugeschrieben wird“ (Jerusalem & Schwarzer, 1999, S. 1). Neben dieser allgemeinen Version gibt es mittlerweile auch bereichsspezifische Versionen, wie bspw. die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung⁷, die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung⁸ und die kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung⁹ (Jerusalem & Schwarzer, 1999).

Die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung basiert, wie bereits angedeutet, auf dem Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura aus dem Jahr 1977 und dessen sozialkognitiven Theorie. Es wurde als situationsspezifisches Konstrukt entwickelt. Jedoch kann das Maß der Spezifität enorm verschieden sein. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung kann in diesem Zusammenhang ein extremer Pol sein. Es wird dabei davon ausgegangen, dass Personen sowohl ihre Erfolgs- als auch Misserfolgserlebnisse ihrer eigenen Fähigkeit zuschreiben und daraus folgend verallgemeinern können. Dies kann einerseits induktiv, andererseits auch deduktiv verlaufen. Auch dieses Messinstrument fällt unter die Verfahren der Verhaltensbeschreibung und wird konkret als Selbstbeurteilungs-

⁷ siehe dazu Jerusalem & Satow, 1999; Jerusalem & Mittag, 1999; Satow, 1999

⁸ siehe dazu Schmitz & Schwarzer, 2000

⁹ siehe dazu Schwarzer & Jerusalem, 1999; Schwarzer & Schmitz, 1999

verfahren eingesetzt (Jerusalem & Schwarzer, 1999). „SWE soll die konstruktive Lebensbewältigung vorhersagen“ (Jerusalem, 1990; Schwarzer, 1994 zit. n. Jerusalem & Schwarzer, 1999, S. 2).

Die Skala kann bei Personen ab dem zwölften Lebensjahr bis ins hohe Alter angewendet werden (Schwarzer, o. J.). „Sie dient der Persönlichkeitsdiagnostik auf Gruppenebene“ (Jerusalem & Schwarzer, 1999, S. 1).

Im Jahr 1979 wurden mehrere hundert Schüler mit einer großen Anzahl an Items konfrontiert, die wiederum aufgrund von psychometrischen Kennwerten auf eine Anzahl von 20 Items verringert wurde. Die Kennwerte wurden dann in darauffolgenden Untersuchungen mit unterschiedlichen Stichproben repliziert, sodass folglich ein Messinstrument mit zehn Items entstand. Durch etliche Studien¹⁰ konnte die Eindimensionalität und die Effektivität des Messinstruments als Prognoseverfahren bewiesen werden. Mittlerweile wurde die Skala in 27 Sprachen übersetzt. Die Rohdaten von 18000 Probanden aus 23 Nationen können online abgerufen werden¹¹. Der Vergleich dieser 23 Länder zeigte eine Streuung der internen Konsistenzen (Cronbachs alpha) zwischen .76 und .90, in den deutschen Untersuchungen zwischen .80 und .90. Die kriteriumsbezogene Validität liegt ebenfalls durch mehrere Korrelationsbefunde mit anderen bedeutenden Variablen vor. Positive Zusammenhänge lassen sich bspw. zum dispositionalen Optimismus oder zur Arbeitszufriedenheit erkennen, negative Zusammenhänge wiederum zu Ängstlichkeit, Depressivität, Burn-out, Stresseinschätzungen, etc. Die Mittelwerte finden sich in der Mehrzahl der Erhebungen bei ungefähr 29 Punkten, die Standardabweichung bei ca. vier Punkten. Eine Übersicht über die T-Werte und Validitätskoeffizienten lässt sich online abrufen¹² (Jerusalem & Schwarzer, 1999).

Auch dieses Messinstrument fällt unter die Verfahren der Verhaltensbeschreibung und wird konkret als Selbstbeurteilungsverfahren eingesetzt. Die eindimensionale Skala besteht aus zehn Items, wobei die Antwortmöglichkeiten von *stimmt nicht*, *stimmt kaum*, *stimmt eher* und *stimmt genau* variieren. Die Items sollten willkürlich in ein größeres Messinstrument eingebunden werden (Jerusalem & Schwarzer, 1999). „Jedes Item bringt eine internal-stabile Attribution der Erfolgserwartung zum Ausdruck“ (Jerusalem & Schwarzer, 1999, S. 2). Aus der Summe der zehn Antworten einer Person resultiert der persönliche

¹⁰ siehe dazu Schwarzer & Jerusalem, 1999; Schwarzer, Mueller & Greenglass, 1999

¹¹ http://www.fu-berlin.de/gesund/gesu_engl/world_zip.htm

¹² http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t_norms.htm

Testwert, d. h. ein Score zwischen zehn und 40. Die Bearbeitungsdauer liegt aufgrund der geringen Anzahl der Items bei ungefähr vier Minuten (Jerusalem & Schwarzer, 1999).

Das Kapitel stellte zwei Verfahren zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit vor, wobei sich insbesondere auf das Messinstrument von Schwarzer und Jerusalem konzentriert wurde, welches 1981 von den beiden zuvor genannten Autoren entwickelt wurde. Auf dieses Messinstrument zur Verhaltensbeschreibung stützt sich die vorliegende Arbeit und findet im empirischen Teil Anwendung.

Kapitel 5 beschäftigt sich mit dem Mannschaftssport Fußball. Für die Untersuchung wurde der Mannschaftssport *Fußball* als sportpädagogische Intervention ausgewählt, da diese Sportart sich aufgrund des sozialen Miteinanders und Austausch anbietet, soziale Kompetenz und Selbstwirksamkeit zu fördern

5 Mannschaftssportart Fußball

Um soziale Kompetenzen und Selbstwirksamkeit erwerben bzw. fördern zu können, bedarf es laut Drössler, Jerusalem und Mittag (2007) entsprechender Möglichkeiten zum sozialen Miteinander und Austausch mit anderen Personen. Dafür bietet sich der Mannschaftssport an. Im Nachfolgenden wird erläutert, was unter einer Mannschaft, einem Team bzw. einer Gruppe zu verstehen ist und welche gruppenspezifischen Prozesse beim Sporttreiben ablaufen. Anschließend wird am Beispiel des Fußballs verdeutlicht, welchen Vorteil gemeinschaftliches Sporttreiben bietet, vor allem im Hinblick auf die Ausbildung von Sozialkompetenz und Selbstwirksamkeit.

„Sport findet vornehmlich in einem Gruppenkontext statt, wobei das Gruppenkriterium als wesentlich konstituierendes Merkmal von Sport anzusehen ist“ (Weiß, 2008, S. 154). Die Mehrzahl der Sportgruppen, wie bspw. Mannschaften oder Teams, verkörpern demnach Gruppen (Weiß, 2008). Das Wort *Team* hat seinen Ursprung im Altenglischen und wurde anfänglich für eine Gruppe junger Tiere der gleichen Art (OSC, 1999 zit. n. Hubschmidt-Tschabold, o. J.) verwendet. Anschließend fand es Verwendung für das Gespann von Zugtieren bzw. für das gesamte Gefährt. Im 19. Jahrhundert wurde das Wort *Team* in England folglich auf Gruppen von Personen angewendet (OSC, 1999 zit. n. Hubschmidt-Tschabold o. J.).

Ein Team, eine Mannschaft oder eine soziale Gruppe besteht aus mehreren Personen, die gemeinsame Ziele, Motive und Interessen verfolgen. Diese komplexe Aufgabe kann ledig-

lich durch eine Zusammenarbeit erreicht werden. Gruppensolidarität spielt an dieser Stelle eine besondere Bedeutung (Weiß, 2008). Es ist nicht möglich, diese Aufgabe als einzelnes Individuum zu verwirklichen, da die unterschiedlichen Kompetenzen und Fähigkeiten jeder einzelnen Person erforderlich sind. Demzufolge trägt jedes Mitglied Verantwortung (Hubschmid-Tschabold, o. J.), einerseits für sein eigenes Handeln und andererseits auch für die Zielerreichung der gesamten Gruppe (Hubschmid-Tschabold, o. J.). In einer Mannschaft ist es wichtig, dass alle Mitglieder gemeinsam agieren und entscheiden, da die Lösung der Aufgabe lediglich durch den Austausch von Informationen erzielt werden kann (Hubschmid-Tschabold, o. J.). Weiß (2008) ergänzt diesen Aspekt mit dem Vorhandensein einer gemeinsamen gruppenspezifischen Sprache. In diesem Zusammenhang entstehen Synergien, die bewirken, dass die Summe aller Einzelleistungen größer ist als jede einzelne Leistung. Kooperation sowie Anerkennung der Fähigkeiten jeder einzelnen Person sind an dieser Stelle von besonderer Bedeutung, denn ein Vergehen einer Person kann das Bewältigen der Aufgabe unmöglich machen (Hubschmid-Tschabold, o. J.).

Folgende Definition verfolgt eine ähnliche Sichtweise:

„Ein Team ist eine kleine Gruppe von Personen, deren Fähigkeiten einander ergänzen und die sich für eine gemeinsame Sache, gemeinsame Leistungsziele und einen gemeinsamen Arbeitseinsatz engagieren und gegenseitig zur Verantwortung ziehen“ (Katzenbach & Smith, 1993 zit. n. Hubschmid-Tschabold, o. J.).

Mehrfach wurde angedeutet, dass zur Zielerreichung die individuellen Fähigkeiten der einzelnen Spieler notwendig sind. Dafür bilden „[d]ie einzelnen Spieler einer Mannschaft [...] [laut Meyer] individuelle technische und taktische sportartspezifische Kompetenzen aus“ (Meyer, 2011, S. 114). Unter taktischen Kompetenzen wird die gezielte Handhabung des jeweiligen Sportgeräts, das Kennen und Anwenden der Spielregeln sowie das Vertrautsein mit den lokalen Rahmenbedingungen verstanden, wohingegen die taktischen Kompetenzen, auch individuelle Kompetenzen benannt, die Spielorganisation, Spielgeschehnisse sowie kommunikative und kooperative Fähigkeiten der Spieler umfassen (Meyer, 2011).

Die Mitglieder einer Gruppe müssen gemeinsam geteilte Ziele verfolgen, für die sie alle die Verantwortung tragen. Zudem stehen alle Beteiligten in Abhängigkeit zu den anderen Teamkollegen und deren Leistung. Als drittes Merkmal geben die Autoren an, dass sie ihre Leistungen durch einen Austausch miteinander beeinflussen können (Dick & West, 2005 zit. n. Hubschmid-Tschabold, o. J.). Hubschmid-Tschabold (o. J.) ergänzt die zuvor erwähnten Ziele: ein Team sollte von der Anzahl der Mitglieder überschaubar sein, sodass

alle Teammitglieder miteinander interagieren können. Sie gibt eine Zahl von drei bis 20 Personen an.

Um Zusammenarbeit gewährleisten zu können, spielen einige der folgenden Aspekte eine entscheidende Rolle:

„von allen mitgetragene Ziele; eine geklärte und von allen akzeptierte Verteilung von Funktionen und Rollen; Eigenverantwortung und Verantwortung für das Ganze; von allen akzeptierte Regeln und Standards; Verlässlichkeit; gegenseitige Wertschätzung und Unterstützung; offene, direkte Kommunikation; genügend Autonomie und Zeit um Entscheidungen zu treffen; Rahmenbedingungen, die Selbstorganisation möglich macht; Führung, die dem Team klare Vorgaben gibt und für unterstützende Rahmenbedingungen sorgt“ (Hubschmid-Tschabold, o. J.).

Die Selbststeuerung des Teams spielt ebenso eine bedeutsame Rolle. Diese kann durch Entscheidungen umgesetzt werden, die von allen Mitgliedern des Teams getragen werden. Darüber hinaus sollte das Team in der Lage sein, mit vorhandenen Differenzen zurechtzukommen, d. h. sie entweder selbst zu bewältigen oder aber sich Unterstützung durch Dritte einzuholen. Auf operativer Ebene ist das Team selbst für die Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Arbeit verantwortlich, ebenso wie für die Reflexion und Kontrolle und damit einhergehend mit der andauernden Entwicklung ihrer Arbeit (Hubschmid-Tschabold, o. J.).

Bei Mannschaftssportarten müssen sich die Teilnehmer mit den vorhandenen Regeln und Strukturen der jeweiligen Sportart auseinandersetzen (Rolff, 2008), aber auch insgesamt gemeinsam getragene Werte und Normen teilen (Weiß, 2008). Die Teilnehmer müssen eigene Stärken in das Spiel involvieren, im Team zusammenarbeiten und ggf. vorhandene Unstimmigkeiten beseitigen. Dies ermöglicht den Personen, soziale Erfahrungen zu sammeln sowie neue Fähigkeiten an sich selbst zu erkennen, was sich wiederum positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken kann. Sportliche Betätigung kann zudem Emotionen, wie bspw. Wut oder Aggressionen, mindern (Rolff, 2008). Soziale Werte und Normen, wie „die Förderung von Teamgeist, [...] der Fairplay-Gedanke und die Entwicklung von Regelbewusstsein“ (Rolff, 2008, S. 3), können sich ebenso durch den Sport ausbilden.

In diesem Kapitel wurde bislang der Mannschaftssport im Allgemeinen mit seinen Funktionen verdeutlicht. Der *Fußball* als beispielhafte Mannschaftssportart soll nun illustriert werden. Fußball stellt eine beliebte und weit verbreitete Sportart dar (Kurz, 2002 zit. n. Rolff, 2008). In einer Studie von Brettschneider und Kleine (2002) führt Fußball vor ausdauerorientierten Sportarten wie Radfahren, Schwimmen oder Joggen mit Abstand die Beliebtheitsskala an. Vor allem von den männlichen Jugendlichen wird diese Sportart bevorzugt. Nicht nur national, sondern auch international stellt Fußball laut Zifonun (2016, S. 108) „die

am weitesten verbreitete Sportart“ dar. Auch Kirschbaum (2003) belegt in seiner Längsschnittstudie zum Sportverhalten der Bevölkerung in der Kommune Münster, dass Fußball in der Altersgruppe der zehn- bis 18-Jährigen den ersten Rang belegt, d. h. die beliebteste Sportart bei den Heranwachsenden verkörpert. Konkret bedeutet dies am Beispiel Münster, dass dort ca. jeder dritte Jugendliche im oder außerhalb eines Vereins Fußball spielt.

Trotz der hohen Beliebtheit des Fußballs stellt Rolff fest, dass „[d]er Zugang zu Sportvereinen [...] hoch selektiv“ (Rolff, 2008, S. 5) ist und Sport insbesondere von der Mittel- und Oberschicht durchgeführt wird. Benachteiligte junge Menschen sowie Jugendliche im Strafvollzug üben weniger Sport aus. Fußball bildet, anders als Sportarten wie bspw. Tennis, die eher von privilegierten Personen, oder Kampfsport, der eher von bildungsferneren Menschen, gewählt werden, die gesamte Breite der Gesellschaft ab und beinhaltet demnach eine enorme Integrationskraft (Rolff, 2008).

Die zuvor genannten Merkmale des Mannschaftssports finden sich ebenfalls beim Fußball wieder. Aber auch Fähigkeiten wie Disziplin, die Akzeptanz von Regeln, Zuverlässigkeit, Anstrengungsbereitschaft sowie Motivation können durch den Fußball entwickelt werden (Rolff, 2008). „Fußball erbringt [sogar] erhebliche Leistungen im Bereich der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und psychosozialer Belastungen sowie soziale Integration“ (Brinkhoff, 2007 zit. n. Rolff, 2008, S. 6).

Das Kapitel veranschaulicht, was unter einer Mannschaft, einem Team bzw. einer Gruppe zu verstehen ist und welche gruppenspezifischen Prozesse beim Sporttreiben ablaufen. Anschließend wurde am Beispiel des Fußballs verdeutlicht, welchen Vorteil gemeinschaftliches Sporttreiben bietet, vor allem im Hinblick auf die Ausbildung von Sozialkompetenz und Selbstwirksamkeit.

Das folgende Kapitel fokussiert sich auf den Sport im Jugendstrafvollzug, indem dabei einerseits ein historischer Rückblick vorgenommen sowie andererseits der aktuelle Forschungsstand mit den Aufgaben und Rahmenbedingungen dargelegt wird.

6 Sport im Jugendstrafvollzug

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich spezielle Handlungsfelder herauskristallisiert, in denen Sport immer mehr als sozialpädagogisches Instrument Verwendung fand bzw.

findet. Ein wesentliches Beispiel dafür stellt der Sport im Jugendstrafvollzug sowie mit straffälligen Heranwachsenden dar (Krüger, 1998).

Bevor der aktuelle Forschungsstand zum *Sport im Jugendstrafvollzug* dargestellt wird, soll zunächst ein kurzer historischer Rückblick zum Sport für delinquente Jugendliche in Strafanstalten vorgenommen werden. Dabei wird sich insbesondere auf die theoretischen Ausführungen von Hans-Joachim Kruse gestützt, der anhand des Bremer Jugendvollzugs exemplarisch die Entwicklungen des Sports im Jugendstrafvollzug verdeutlicht, wobei sich die Mehrzahl seiner Ergebnisse auch auf die Einrichtungen in ganz Deutschland übertragen lässt (Kruse, 1997).

Begonnen werden soll dabei mit dem Ende des 19. Jahrhunderts – genauer von 1871 bis zum Beginn des ersten Weltkrieges. Die ursprüngliche Intention des Sports im Jugendstrafvollzug lag darin, dem Mangel an Bewegung der Strafgefangenen entgegenzuwirken. Die medizinische Sichtweise stand demnach im Vordergrund. Zudem wurde mittels des Sports eine Wehrtüchtigung sowie Erziehung zur Disziplin angestrebt. Der Jugendstrafvollzug in der Weimarer Zeit hingegen wurde stark durch die pädagogischen Ansichten der Jugendbewegung und des Wandervogels beeinflusst. Die Entwicklungen des Jugendstrafvollzugs in der Zeit des Nationalsozialismus lassen sich nicht linear skizzieren, da es zunächst keine gravierenden Veränderungen gab, sondern sich beständig an den vorangegangenen Ansichten orientiert wurde (Kruse, 1997). Doch dann kam es zu einer „Hinwendung zu vormilitärischen Übungen und zu strengerer Zucht“ (Kruse, 1997, S. 5). Entscheidend in der NS-Zeit ist die rassenideologische Trennung zwischen erbgesunden und fremdrassigen Jugendlichen. Die Unterstützung und Erziehung der erstgenannten Gruppe sollte trotz der gemachten Straftaten fokussiert werden, während der letztgenannten Gruppe, ebenso wie außerhalb der Strafanstalt, mit Ausgrenzung begegnet wurde. Die Nachkriegszeit wurde vor allem durch Öffnungen des Jugendstrafvollzugs gekennzeichnet, die Kontakte zu Sportvereinen ermöglichten (Kruse, 1997).

Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema Sport und Resozialisierung sowie Sport im Strafvollzug stammen bereits aus den 1970er und 1980er Jahren von Gero Kofler und Jürgen Schröder. Die Resultate der beiden Wissenschaftler stellen eine wesentliche Grundlage für die Sportleitpläne für den Strafvollzug in Deutschland und Europa dar. Folglich werden die acht wichtigsten Aufgaben beschrieben: Bekämpfung von Bewegungsmangel, Förderung der physischen Gesundheit der Inhaftierten, Entgegenwirken der Eintönigkeit und Routine im Vollzugsalltags, Erlernen und Akzeptieren von sportlichen Regeln, Aufbau zwischenmenschlicher Kontakte in einer Sportmannschaft, Herstellen einer

Vertrauensbasis zwischen den Angestellten des Strafvollzugs und den Inhaftierten, Förderung einer kreativen und sinnvollen Freizeitgestaltung sowie Kontaktherstellung zur Außenwelt mit Hilfe von Sport (Kofler, 1976).

Nach Bellon (1966, S. 116) bieten sich zur Erfüllung der zuvor genannten Aufgaben Mannschaftsspiele an, um „Selbstdisziplin, Fairne[ss] und Rücksichtnahme auf andere“ zu vermitteln. Zudem können durch Mannschaftsspiele eine größere Anzahl von Jugendlichen parallel beschäftigt werden. Es zeigt sich jedoch in der Sportpraxis, dass Mannschaftsspiele, insbesondere Fußball, im Jugendstrafvollzug kaum angeboten werden. Als Begründung dafür wird angegeben, dass physische Verletzungen und auffällige Verhaltensweisen der jungen Strafgefangenen vermutet werden (Kofler, 1976). Werner (1960) betont aber im Zusammenhang mit der Umsetzung pädagogischer Ziele beim Sport im Jugendstrafvollzug, dass die jugendlichen Strafgefangenen am Sportgeschehen aktiv mitwirken und die Beziehungen zwischen den Strafgefangenen und den Mitarbeitern intensiviert bzw. personalisiert werden müssen (Werner, 1960).

Neben der Möglichkeit einer kreativen und sinnvollen Freizeitgestaltung und der Unterstützung der physischen Gesundheit hat der Sport im Jugendstrafvollzug insbesondere die Aufgabe, als sozialpädagogisches Angebot die Resozialisierung der jugendlichen Straftäter zu unterstützen (Schröder, 1987). Dies ist insbesondere im Hinblick auf die Zunahme der Bedeutung von Freizeit wichtig, sodass mittels Sport die zur Verfügung stehende Zeit ausgefüllt werden kann (Kofler, 1976). Zudem ermöglicht der Sport im Jugendstrafvollzug den Jugendlichen, spontanes und demnach *echtes* Verhalten zu zeigen, was wiederum die Grundlage für positive Veränderungen darstellt (Kofler, 1976).

Ergänzend zu den zuvor genannten Aufgaben werden folgende Ziele sportpädagogischer Angebote Schröder (1987) zufolge verdeutlicht: Sportpädagogische Angebote im Jugendstrafvollzug sollten den Sport als Ausgangspunkt nehmen, ihn allerdings nicht als abschließliches Ziel betrachten. Zudem sollten die Einstellungen und Verhaltensweisen der jugendlichen Straftäter im Hinblick auf gesellschaftliche Werte und Normen bewusst gemacht und folglich modifiziert werden. Dies kann durch anschließende Gespräche erfolgen. Die Verhaltensauffälligkeiten der Heranwachsenden sollten stets im Mittelpunkt der sportpädagogischen Maßnahmen stehen. In dem Zusammenhang ist es daher notwendig, dass der Sport auch zur Verhaltensänderung beitragen kann und somit ein förderliches Erfahrungs- und Handlungsfeld darstellt. Die Wahl der Sportart hängt weiterhin „von den vorhandenen Verhaltensbeeinträchtigungen der Teilnehmer, ihrer sportlichen Sozialisation sowie ihren Interessen und Bedürfnissen“ (Schröder, 1987, S. 182) ab. Nach Kofler (1976)

ist es besonders wichtig, die Interessen der Strafgefangenen zu berücksichtigen, denn oftmals wird die Sportpraxis im Jugendstrafvollzug lediglich an den Normvorstellungen der Gesellschaft ausgerichtet. Von enormer Bedeutung ist, dass die sportpädagogischen Maßnahmen lediglich einen Teilbereich des Gesamtkonzepts der Resozialisierung im Jugendstrafvollzug verkörpern sollten und nur durch gezielte Lehr-Lernprozesse positive Verhaltensänderungen möglich sind (Schröder, 1987). Schröder (1987, S. 55) weist damit die Ansicht zurück, dass „das Sporttreiben allein schon zu wünschenswerten Einstellungs- und Verhaltensänderungen“ führt.

Kofler (1976) fasst auf der Basis der vorhandenen Literatur sowie der bisherigen Erfahrungen im Jugendstrafvollzug fünf Faktoren zusammen, die die Realisierung des Sports im Strafvollzug bedingen: 1. materielle Voraussetzungen, bspw. in Form von Sportstätten, 2. personelle Voraussetzungen, 3. die Position des Sports im Gesamtkonzept der Jugendstrafanstalt, 4. die Intensität und Organisation der Sportgruppen und 5. die sportlichen Interessen und Vorstellungen der jugendlichen Inhaftierten.

In den 1970er Jahren führte Kofler in mehreren Jugendstrafanstalten eine empirische Untersuchung durch. Er kam dabei zu dem Ergebnis, dass Sport provisorisch und demnach recht unprofessionell in Strafanstalten durchgeführt wird. Er stellte fest, dass es in keiner der untersuchten Jugendstrafanstalten geeignete Sportstätten gab, die einen regelmäßigen und vielfältigen Sport ermöglichen. Darüber hinaus führten oftmals fachlich nicht qualifizierte Mitarbeiter den Sport im Jugendstrafvollzug durch, die nicht ausschließlich für den Sport zur Verfügung stehen. Das kann mit einer Überforderung der Beamten einhergehen. Festzuhalten ist weiterhin, dass der Pflichtsport im Jugendstrafvollzug lediglich mit einer minimalen Stundenzahl geleistet wird, was wiederum negative Auswirkungen auf die Durchführung und Partizipation mit sich bringt. Dies bedeutet, dass kein Spielraum für alternative Unterrichtsformen des Sports bleibt und somit der Sport nur als bloße Beschäftigung angesehen wird. Obwohl der Anstaltssport mit einer gewissen Stundenanzahl verpflichtend für alle Strafgefangenen ist, nimmt nur die Hälfte der Jugendlichen im Strafvollzug daran regelmäßig teil. Zum einen liegen dafür organisatorische Gründe, wie die Überfüllung der Sportstätte oder die ungünstigen Arbeitszeiten, vor. Zum anderen werden ärztliche (kein Sport aufgrund des Arztverbotes) sowie individuelle Gründe (kein Interesse am angebotenen Sport) angegeben. Freizeitsport hingegen erfreut sich bei jugendlichen Strafgefangenen großer Beliebtheit, da dieser freier gestaltet werden kann und gelegentlich durch auswärtiges Personal durchgeführt wird. Die Beamten in den Strafanstalten bevorzugen faire Mannschaftssportarten wie Hand- oder Faustball, da mit solchen Sportarten

soziales Verhalten in Form von Fairness und Integration in die Anstaltsgemeinschaft trainiert werden kann. Es wird sich folglich erhofft, dass die erarbeiteten Verhaltensweisen auch in anderen Lebensbereichen Anwendung finden. Die jugendlichen Strafgefangenen selbst präferieren Mannschaftsspiele, insbesondere Fußball, gefolgt von Disziplinen wie Kraft- und Kampfsport. Mit dem Anstaltssport wird von den Beamten nur selten der gesundheitliche Aspekt fokussiert, obwohl die Vermittlung einer gesunden Lebensweise und damit einhergehend die Beseitigung der physischen Passivität durch den Sport angestrebt wird. Auf Grundlage dieser Ausführungen muss an dieser Stelle betont werden, dass die Sportarten vorrangig nach organisatorischen Gesichtspunkten, wie Ordnung und Sicherheit, ausgewählt werden. Sportpädagogische Aspekte rücken dabei in den Hintergrund (Kofler, 1976).

Sportliche Betätigung, insbesondere bei straffälligen Heranwachsenden, kann dazu beitragen, das Aggressionspotential zu verringern sowie einen bewussten Umgang mit Aggressionen und Gewalt zu erlernen (Rössner, 1996; Kofler, 1976). Die Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins von straffälligen Jugendlichen kann ebenso ein positiver Effekt sein (Krüger, 1998; Schröder, 1987). Der Sport ermöglicht den Strafgefangenen, Erfolgserlebnisse zu haben, Streitigkeiten sozial angemessen zu lösen, soziale Beziehungen zu knüpfen, ein vielfältiges Angebot an Sportarten im Rahmen einer sinnvollen Freizeitgestaltung kennenzulernen, Teilhabe und Mitbestimmung im Sport auszuüben, Gefühle wie Angst zu verringern, das realistische Beurteilen eigener Leistung und Verhalten sowie Verantwortung für sich und andere Menschen zu übernehmen. Insgesamt fördert Sport im Jugendstrafvollzug gemäß der Aussage mehrerer Autoren, wie z. B. Gareis, den Abbau unerwünschter sowie den Aufbau erwünschter Verhaltensweisen (Schröder, 1987). Folgende Aussagen unterstreichen seine Perspektive: „So kann über den Sport die Impulsivität anderer Triebentladungen reduziert werden“ (Gareis, 1975, S. 43), „Sport bindet, kanalisiert und leitet Aggressionen nach einem anerkannten Schema“ (Gareis, 1975, S. 45). Deimling (1969, S. 100) ergänzt die vorliegende Definition:

„Durch sie sollen diejenigen Verhaltensmuster, Einstellungen, Haltungen, kulturellen Kenntnisse und Einsichten, Techniken und Fertigkeiten vermittelt werden, deren Fehlen oder mangelhafte Ausprägung den Delinquenten vom normalen Bürger unterscheiden, um so den scheinbar unüberbrückbaren Gegensatz zwischen Normtreuen und Normverletzern zu überwinden und zu beseitigen“.

Schröder (1987) kritisiert jedoch diesen unmittelbaren positiven Zusammenhang zwischen Sport und der daraus folgenden idealen Resozialisierung straffällig gewordener Jugendlicher. Es liegen nicht immer ausreichende empirische Belege für diese Aussagen vor. Sei-

ner Ansicht nach bringen die Gleichsetzung von Sport und Resozialisierung auch bedeutende Nachteile mit sich, bspw. werden an den Sport zu hohe und möglicherweise nicht einlösbare Erwartungen und Anforderungen gestellt. Darüber hinaus bleibt die Umsetzung weiterer erzieherischer bzw. pädagogischer Maßnahmen unberücksichtigt, da davon ausgegangen wird, dass der Sport bereits die Funktion der Resozialisierung ausfüllt. Auch Autoren wie Kofler (1976) stellen die aus dem Sport an sich resultierenden positiven Verhaltensänderungen in Frage, insbesondere den automatischen Transfer der im Sport angeeigneten Verhaltensweisen in andere soziale Kontexte.

Schröder führte 1984 eine empirische Untersuchung in der Justizvollzugsanstalt Kassel mit zehn Strafgefangenen durch. Folgende positive Auswirkungen des Projekts lassen sich festhalten: die Strafgefangenen haben die sportliche Betätigung als Erlebnis- und Erfahrungsfeld entdeckt, sie haben eine Motivation zur Leistungsbereitschaft im Sport entwickelt, sie konnten ihre Herz-Kreislauffunktionen stabilisieren und damit insbesondere ihr allgemeines Wohlbefinden verbessern, sie haben ihren eigenen Körper bewusster wahrgenommen und konnten ihre eigene Leistung realistischer beurteilen, sie waren in ihrem Selbstvertrauen gestärkt und konnten vorhandene Ängste abbauen, sie konnten körperliche Beeinträchtigungen verringern, sie haben Sport als eine Möglichkeit der sinnvollen Freizeitgestaltung kennengelernt, es haben sich die zwischenmenschlichen Beziehungen unter den Strafgefangenen sowie zu dem Personal verbessert, die Konfliktbewältigung konnte erarbeitet werden, Toleranz und Verständnis anderen Personen gegenüber konnten ausgebaut werden (Schröder, 1987).

Die bisherige Praxis des Jugendstrafvollzugs verdeutlicht, dass die Integration des Sports in das Erziehungskonzept der jugendlichen Strafgefangenen aufgrund der spezifischen Ansichten der Vollzugsbeamten und deren unzureichenden fachlichen Fähigkeiten, der rudimentären Position des Sports im praktischen Jugendstrafvollzug und insbesondere aufgrund der ungenügenden und nur wenig vorhandenen wissenschaftlichen Absicherung bisher nur wenig Beachtung findet. Böhnke (1992) zufolge spielt für den Resozialisierungseffekt des Sports aber die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus geht er davon aus, dass sich Sport und Delinquenz strukturell bedingen, was wiederum bedeutet, dass sie durchaus zusammen zu betrachten sind. Trotz der positiven Wirkung, die Sport auf die Resozialisierung nimmt, ist zu erwähnen, dass dieser kein Wundermittel darstellt. Sport macht lediglich einen Part des sozialen Zusammenlebens aus und verkörpert nur einen unter mehreren Faktoren für die gesellschaftliche Integration.

Sport im Jugendstrafvollzug ist nicht mit Sport in Vereinen gleichzusetzen. Dies wird insbesondere durch die mit der Inhaftierung zusammenhängenden negativen Auswirkungen für die Heranwachsenden, bspw. durch den Mangel an Bewegungsfreiheit und die andere Bedeutung von Freizeit, bedingt. Daher wird der Sportlehrer mit besonderen Aufgaben im Strafvollzug konfrontiert: die Gefangenen müssen zunächst vorsichtig mit dem Sport in Kontakt kommen, sowohl wettkampforientierte als auch nicht wettkampforientierte sportliche Angebote sollten mit den Strafgefangenen durchgeführt werden, die Inhaftierten sollten stets an der Wahl der sportlichen Aufgaben sowie der Mannschaftsbildung beteiligt werden, über vorhandene Konflikte sollte gesprochen und nach gemeinsamen Lösungen gesucht werden, das Gemeinschaftsgefühl im Sport sollte gefördert sowie Selbstvertrauen vermittelt werden (Schröder, 1987).

Kofler (1976, S. 97) konnte in seiner Untersuchung zudem herausstellen, dass „über ein Drittel aller befragten jungen Gefangenen zum Zeitpunkt der Straffälligkeit Mitglied in einem Sportverein war“. Dabei wurde die Vereinszugehörigkeit in einem Fußballverein bevorzugt, wobei zu betonen ist, dass Fußball neben Vereinen auch in informell organisierten Fußballgruppen gespielt wurde. Über die Hälfte der Strafgefangenen möchte nach der Entlassung Mitglied in einem Sportverein werden und ca. ein Drittel plant dies als Freizeitgestaltung (Kofler, 1976).

Kofler (1976, S. 152ff.) gibt folgende Empfehlungen zur Verbesserung der Sportpraxis in Jugendstrafanstalten:

- „Pro Anstalt die Anstellung eines hauptamtlichen, speziell für den Umgang mit jungen Straffälligen ausgebildeten Sportlehrers in einem Team mit mindestens zwei Vollzugsbeamten mit Übungsleiterausbildung
- Aufnahme von Sport und Spiel in die Ausbildung aller Vollzugsmitarbeiter, besonders für Beamte des Aufsichts-, Erziehungs- und Fürsorgedienstes (Übungsleiter)
- Regelmäßige Zeiten für Sport; als Basiszeit für einen Jugendlichen fünf Wochenstunden; zusätzlich mindestens zwei Stunden wöchentlich für andere Sportangebote (Freizeitsport, Sport in der Außenwelt, Sportabzeichenkurse u. a.)
- Erstellung geeigneter Sportanlagen (Sporthalle, Krafraum, Gymnastikraum, Räume für kleine Spiele, Sport- und Rasenplätze, Schwimmhalle). Anschaffung von bedürfnisgerechten Sportgeräten (besonders Kleingeräte für jeden Jugendlichen) und Sportkleidung (in der man nach ‚etwas‘ aussieht)
- Kontinuierliche Kontakte zu Sportgruppen, Trainern, Übungsleitern, Einzelsportlern von außerhalb der Anstalt (Sportgruppen von Hochschulen, Schulen, Jugendverbänden und Sportvereinen; Trainern von Spielmannschaften, Leistungssportlern)
- Mitbenützen von Sportstätten außerhalb der Anstalt (öffentliche Sportanlagen wie Schwimmbäder, Sportanlagen von Schulen und Vereinen)

- Planung und Realisierung einer anregenden Sportumwelt innerhalb der Anstalt – unter Mitbeteiligung junger Gefangener -, die zum Wieder- und Neulernen im Sport auffordert
- Aufbau differenzierter Sportgruppen (Gruppen für alle jungen Gefangenen, Neigungs- und Spielgruppen; Gründung von vereinsähnlichen, selbstverwalteten Sportgruppen)
- Einplanen von flexiblen Organisationsformen (Sport in den Zwischenzeiten des Vollzugs, z. B. Tischtennis, kleine Spiele, Fitness-Programme, Kurztrainingsprogramme)
- Vermitteln und Erweitern von Fähigkeiten und sozialem Verhalten durch Sportarten, die den Jugendlichen bekannt sind und von ihnen gewünscht werden (z. B. Fußball, Kraftsport, Schwimmen)
- Versuche zur Lösung der Fixierung Jugendlicher auf nur eine Sportart durch Vermitteln neuer Körpererfahrungen (u. a. autogenes Training, Yoga, Tanz, Rollenspiel)
- Beobachtung und Therapie von motorischen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten. Gezielte Körperübungen für bestimmte präventive und therapeutische Zwecke (auch Ausgleichssport als Vorgriff auf die Arbeitsplatzwirklichkeit nach der Entlassung)
- Verbindung des Anstaltssports mit Kursen innerhalb und außerhalb der Anstalt zum Erwerb von Sportabzeichen. Organisation von Sportwettkämpfen bei den Urkunden ausgegeben werden. Ausbildung junger Gefangener als Übungsleiter
- Einbeziehen des Sports in andere Programme des Vollzugs (Unterricht, Festveranstaltungen, Gesprächsgruppen, Gesundheitserziehung, Sexualerziehung, Informationen über Gefährdung durch Drogen, Sportbücher in der Bibliothek, Sportfilme)
- Durchführen von ‚exzeptionellen‘ Sport außerhalb der Anstalt (Wanderungen, Bergtouren, Radtouren, Camps)
- Aufbau von leistungsstarken Sport- und Spielmanschaften, die Vergleichen mit Sportgruppen der Außenwelt standhalten können (auch zur positiven Präsentation junger Gefangener in der Außenwelt)“.

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich spezielle Handlungsfelder herauskristallisiert, in denen Sport immer mehr als sozialpädagogisches Instrument Verwendung fand bzw. findet. Ein wesentliches Beispiel dafür stellt der Sport im Jugendstrafvollzug sowie mit straffälligen Heranwachsenden dar (Krüger, 1998), welches in diesem Kapitel ausführlich beleuchtet wurde. Zunächst wurde ein kurzer historischer Rückblick zum Sport für delinquente Jugendliche in Strafanstalten vorgenommen. Anschließend folgte die Diskussion des aktuellen Forschungsstandes. Dabei wurden die notwendigen Rahmenbedingungen, die Ziele, aber auch die Grenzen des Sports im Strafvollzug eruiert. Es zeigte sich weiterhin, dass die Integration des Sports in das Erziehungskonzeptes des Jugendstrafvollzugs bisher nur wenig bzw. nicht ausreichend Beachtung findet, sodass zum Ende des Kapitels Empfehlungen zur Verbesserung der Sportpraxis in Jugendstrafanstalten gegeben werden.

Die theoretischen Grundlagen zur vorliegenden Arbeit mit dem Thema „Studie in marokkanischen Großstädten zur Wirksamkeit von sportpädagogischen Maßnahmen bei jungen Strafgefangenen bezogen auf die Selbstwirksamkeit und die Entwicklung von Sozialkompetenz“ wurden verdeutlicht, sodass sich nun im empirischen Teil dieser Arbeit der Untersuchung gewidmet werden kann.

II Empirischer Teil

1 Problemstellung

Im Bereich der Sportwissenschaften sind in Marokko bislang nur theoretische Ansätze der pädagogisch-psychologischen Disziplin zu erkennen. Darüber hinaus sind nur wenige Übersetzungen ins Arabische vorhanden. Auffällig ist, dass zwischen den theoretischen Untersuchungen und ihrer praktischen Anwendung eine Diskrepanz herrscht, die vor allem am fehlenden Transfer sportpädagogischer Erkenntnisse in die Praxis, bspw. in den Mannschaftssportarten wie Fußball, deutlich wird.

Im Fokus der angestrebten Evaluationsstudie liegt eine zielgerichtete Intervention im Bereich der Jugendsozialarbeit im Sport. Aufgrund der eben dargestellten Leerstellen versucht die vorliegende Arbeit mit einer quasi-experimentell angelegten Längsschnittstudie und der Nutzung psychometrischer Skalen für den arabisch sprechenden Raum Aussagen von großer Reichweite zu eruieren, die eine Generalisierung ermöglichen und den individuellen Fall mit seinen Besonderheiten vernachlässigen. Eine quantitative Untersuchung bietet sich zudem an, bereits vorhandene Strukturen und Zusammenhänge zu messen bzw. die vorab aufgestellten Hypothesen zu überprüfen.

Es ergibt sich für die vorliegende Untersuchung demnach folgende Problemstellung: Übersetzung der Messinstrumente *Inventar sozialer Kompetenzen* nach Uwe Peter Kanning sowie die *Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* nach Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem

Der sportwissenschaftlich basierte Mannschaftssport Fußball soll in Marokko bei Kindern und Jugendlichen nicht nur auf Freizeitniveau gespielt werden, sondern ebenso methodisch und wissenschaftlich gesichert Anwendung im Jugendstrafvollzug finden. Fußball wurde für die vorliegende Arbeit ausgewählt, da dieser Mannschaftssport leicht umsetzbar

ist, da es nur wenige Materialien benötigt und ohne größeren Aufwand durchgeführt werden kann. Zudem bietet der Fußball die Möglichkeit für kommunikativen Austausch (Gomolinsky, 2008). Darüber hinaus ist Fußball bei jungen Menschen sehr beliebt.

2 Zielstellung

Der Fokus der Untersuchung liegt darin, das Messinstrument von Schwarzer und Jerusalem (1999) zur *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* sowie das *Inventar sozialer Kompetenzen* von Kanning (Kanning, 2009b) in die arabische Sprache zu übersetzen. Folglich soll weiterhin die Anwendung einer pädagogisch-psychologischen Intervention bei jugendlichen Strafgefangenen aus Marokko berücksichtigt werden. Konkret wird in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, welchen Beitrag/ sozialisierenden Effekt der Mannschaftssport Fußball als sportpädagogisches Angebot bei jugendlichen Strafgefangenen auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Selbstwirksamkeit ausübt/ hat. Dabei soll also diskutiert werden, warum die Sportart Fußball wirkungsfähig für die Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsentwicklung straffälliger Jugendlicher sein könnte.

3 Studie: Sportpädagogische Intervention Fußball

3.1 Hypothese

Die Werte der Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz der Versuchsgruppe erhöhen sich signifikant zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 nach einer sportpädagogischen Intervention in Form des Mannschaftssports Fußball. Dagegen gibt es für die Kontrollgruppe diesbezüglich keine Veränderungen. Es wird demzufolge ein signifikanter Interaktionseffekt Gruppe-mal-Zeit erwartet.

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe der Studie 2 wurde im Sommer 2016 in den Jugendstrafanstalten der marokkanischen Städte Fés, Mèknes, Casablanca, Rabat und Ben Slimane rekrutiert. Die Teilnehmer waren straffällig gewordene Kinder und Jugendliche sowie Straßenkinder. Alle Teilnehmer wurden nicht randomisiert in eine Versuchs- und Kontrollgruppe verteilt. Aufgrund der vom Untersuchungsleiter geforderten Regelmäßigkeit bei der Versuchsgruppe (mindestens einmal wöchentlich Teilnahme am Fußballtraining) erfolgte keine Randomisierung der Teilnehmer. Die Stichprobe bestand aus insgesamt 200 Probanden, davon gehörten 159 der Versuchsgruppe und 41 der Kontrollgruppe an. Die Stichprobe bestand aus 98 männlichen und 102 weiblichen Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen zehn und 20 Jahren. Das Durchschnittsalter betrug 15,03 Jahre und die Standardabweichung lag bei 1,974.

3.3 Untersuchungsvorgehen

Im Vorfeld der Untersuchung erteilte das Ministerium für Jugend und Sport in Marokko (Ministère de la Jeunesse et Sports), mit Sitz in Rabat, die Genehmigung zur Durchführung der Studie im Sommer 2014 in den Jugendstrafanstalten Rabat, Casablanca, Mèknes, Fés und Ben Slimane. Das konkrete Vorgehen wurde mit den jeweiligen Einrichtungsleitern sowie den verantwortlichen Mitarbeitern abgestimmt.

Umgesetzt wurde eine Längsschnittstudie mit Versuchs- und Kontrollgruppe. Zu der Versuchsgruppe zählten die Kinder und Jugendlichen aus den jeweiligen Jugendstrafanstalten, die an dem von dem Untersuchungsleiter durchgeführten Sportangebot Fußball teilnahmen. Die Heranwachsenden, die zwar in den Jugendstrafanstalten untergebracht waren, aber sich nicht an dem Sportangebot beteiligten, bildeten die Kontrollgruppe. Diese stimmten gegenüber der Versuchsgruppe hinsichtlich des Alters und des Geschlechts überein. Die Teilnehmer der Versuchs- und Kontrollgruppen übten vor der Untersuchung nicht regelmäßig Sport aus bzw. waren sportabstinent. Ziel der sportpädagogischen Intervention Fußball war eine regelmäßige Bewegung, Abwechslung im Alltag der Jugendstrafanstalt sowie die Stärkung personaler und physischer Kompetenzen.

In jeder Jugendstrafanstalt hat der Untersuchungsleiter im Durchschnitt zehn bis 15 Tage verbracht. An den ersten Tagen hat sich der Untersuchungsleiter mit den strukturellen,

räumlichen, materiellen und personellen Bedingungen der jeweiligen Jugendstrafanstalt vertraut gemacht sowie die Kinder und Jugendlichen kennengelernt. Anamnesegespräche wurden mit den Heranwachsenden geführt. In jeder Jugendstrafanstalt stand in ähnlicher Art und Weise ein Sportplatz aus Beton im Freien zur Verfügung, auf dem es möglich war, das Fußballtraining zu absolvieren. Die Größe der jeweiligen Felder variierte von ca. 40 x 20 m in Casablanca und Rabat bis zu 90 x 45 m in Meknès, Ben Slimane und Fés. Der Sportplatz stand während des Fußballtrainings ausschließlich dem Untersuchungsleiter mit der jeweiligen Versuchsgruppe zur Verfügung. Fußballtore und mehrere Fußbälle waren jeweils vor Ort.

Bevor mit dem Fußballtraining begonnen werden konnte, wurden die verschiedenen Teams nach sozialpädagogischen Gesichtspunkten zusammengestellt. Die Zusammenstellung der Teams erfolgte hinsichtlich der Altersstruktur der Teilnehmer. In jeder Einrichtung wurde durch den Untersuchungsleiter persönlich insgesamt ca. vier- bis sechsmal Fußballtraining mit einer jeweiligen Einheit von 60 bis 120 Minuten mit kurzen Trinkpausen absolviert. Unabhängig des Geschlechts nahmen sowohl Mädchen als auch Jungen am Fußballtraining teil. Anschließend übergab der Untersuchungsleiter das Fußballtraining an einen sportlich ausgebildeten Mitarbeiter in jeder Jugendstrafanstalt, damit das Training für die kommenden zehn Wochen regelmäßig weitergeführt wird.

Im Vorhinein des Fußballtrainings ist eine methodische Einführung durch den Untersuchungsleiter, der gleichzeitig den Übungsleiter verkörpert und der Verfasser der vorliegenden Arbeit ist, erfolgt. Dieser verfügt über eine sportwissenschaftliche Ausbildung in Form eines Hochschulabschlusses als Diplom-Sportlehrer mit dem Schwerpunkt Prävention, Rehabilitation und Therapie. Diese Einführung beinhaltete zunächst theoretischen Input in Form des Regelwerks. Ebenfalls wurden Konsequenzen bei Nichteinhaltung der Regeln aufgezeigt. Neben den sporttypischen Regeln wurden ebenso die Gruppenregeln besprochen:

- Wir begrüßen uns vor jedem Spiel und verabschieden uns nach jedem Spiel.
- Wir verletzen uns nicht gegenseitig.
- Wir schreien uns nicht an.
- Wir lachen uns nicht bei Fehlern aus.
- Wir freuen uns, wenn die andere Mannschaft gewonnen hat.
- Wir machen keine Gegenstände kaputt.
- Wir folgen den Anweisungen des Trainers/ Schiedsrichters.

- Wir bereiten gemeinsam das Fußballfeld vor und bauen es auch gemeinsam wieder ab.

Es folgte schließlich eine kurze Phase der Erwärmung und Dehnung. Der Untersuchungsleiter fungierte vor bzw. während des Fußballtrainings sowohl als Trainer der Jugendlichen als auch als Schiedsrichter des Spiels und war jederzeit ansprechbar für aufkommende Fragen und Probleme.

Die Datenerhebung erfolgte zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten. Vor Beginn der sportpädagogischen Intervention in Form des Fußballtrainings mussten die Heranwachsenden erstmalig den Fragebogen unter Aufsicht des Untersuchungsleiters beantworten. Dies stellte den ersten Messzeitpunkt dar. Der zweite Messzeitpunkt erfolgte nach zwölf Wochen Fußballtraining. Die Probanden der Kontrollgruppe wurden ebenfalls in diesem Rhythmus befragt.

3.4 Abhängige Variablen

In dem verwendeten Fragebogen wurden zunächst biografische Daten erfasst: Name, Alter, Tätigkeit (Schüler, Student, Auszubildender, Berufstätiger), Geschlecht und Wohnort. Folglich stützte sich die vorliegende Untersuchung auf die Kurzform des *Inventars Sozialer Kompetenzen* (ISK) von Kanning (2009) mit 33 Items, die zur Erfassung sozialer Kompetenz dient (siehe Kapitel 3.3). Die Kurzform des Messinstruments ermittelt die folgenden vier Sekundärskalen:

- Soziale Orientierung
- Offensivität
- Selbststeuerung
- Reflexibilität

Diese Skala wurde mit den zehn Items der eindimensionalen *Skala zur Erfassung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* von Jerusalem und Schwarzer (1986) willkürlich durchmischt (siehe Kapitel 4.7). Insgesamt beläuft sich das verwendete Instrument auf 43 Items. Die Benutzung der Kurzform wird mit der Effektivität begründet, zum anderen liegt eine Ursache in dem meist geringen bzw. durchschnittlichen Bildungsniveau der Probanden. Bei der Anwendung der Langform bestünde die Gefahr, eine Vielzahl der Fragebögen unvollständig ausgefüllt zurück zu bekommen. Dies wiederum hätte eine kleinere Stich-

probe sowie ein nicht repräsentatives Ergebnis zur Folge. Diese Bedenken äußert Kanning ebenfalls bei der Verwendung des Instruments zur Persönlichkeitsdiagnostik, so dass er davon ausgeht, dass sich das ISK insbesondere bei Jugendlichen mit einem durchschnittlichen Sprachverständnis geeignet erscheint (Kanning, 2009b).

Dem Fragebogen wurde folgende Instruktion vorangestellt: Bitte wählen Sie bei jeder Aussage diejenige Antwortalternative aus, die für Sie am ehesten zutrifft und markieren Sie Ihre Antwort durch ein deutliches Kreuz in dem vorgesehenen Kästchen. Hierzu stehen Ihnen immer 4 Antwortalternativen zur Verfügung:

- trifft gar nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft sehr zu.

3.5 Datenanalyse und Ergebnisse

In folgender Tabelle 3 sind die internen Konsistenzen für die Versuchs- und Kontrollgruppe zu beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Tab. 3. Interne Konsistenz (Cronbachs α ; $N = 200$)

	Items	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
		Mt1	Mt2	Mt1	Mt2
Selbstwirksamkeit	10	.540	.336	.361	.449
Sozialkompetenz	33	.311	.462	.369	.561

Die Überprüfungen der Cronbachs- α -Reliabilitäten erbringen insgesamt niedrige bzw. inakzeptable innere Homogenitäten der beiden Skalen der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und Sozialen Kompetenz. Wie aus der Tabelle 3 ersichtlich ist, liegen die Werte für die Selbstwirksamkeit sowohl für die Versuchs- als auch die Kontrollgruppe bei $\alpha < 0.6$, für die Variable Sozialkompetenz für die Versuchsgruppe sogar bei $\alpha < 0.4$ und für die Kontrollgruppe bei $\alpha < 0.6$.

Die vorliegenden Daten wurden mit Hilfe eines Allgemeinen Linearen Modells (ALM) mit Messwiederholung ausgewertet. Die einzelnen Dimensionen der Messinstrumente bilden

an dieser Stelle die Quelle der Varianz. Die zwei Messzeitpunkte stellten den Innersubjektfaktor dar. Die Gruppenvariable (VG/ KG) ergab den Zwischensubjektfaktor. Aufgrund dessen war es möglich, Haupteffekte für die Zeit und die Gruppe zu berechnen. Das ALM berechnet darüber hinaus den Interaktionseffekt Gruppe mal Zeit. Anhand des Interaktionseffekts lässt sich folglich feststellen, ob sich die beiden Gruppen über die Zeit unterschiedlich entwickelt haben. Die Aufbereitung der Daten erfolgte mit Hilfe des statistischen Analyseprogramms SPSS, Version 22.0.

In der Tabelle 4 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen aller erhobenen Dimensionen für die Versuchs- und Kontrollgruppe dargestellt.

Tab. 4. Deskriptive Statistik für die Selbstwirksamkeit, die Dimensionen der Sozialen Kompetenz Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung und Reflexibilität für Versuchs- und Kontrollgruppe

Variable	Messzeitpunkt 1				Messzeitpunkt 2			
	VG		KG		VG		KG	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Selbstwirksamkeit	29.87	5.46	30.90	4.59	27.60	2.60	27.59	3.15
Sozialkompetenz	91.00	8.74	89.02	9.76	98.90	6.28	97.22	6.93
Soziale Orientierung	27.33	3.93	26.05	3.82	30.48	2.20	30.37	2.74
Offensivität	21.69	3.96	21.83	3.96	22.58	2.12	23.05	1.80
Selbststeuerung	20.20	4.45	19.78	5.03	27.81	2.55	26.51	2.48
Reflexibilität	21.79	3.82	21.37	3.46	18.03	2.60	17.29	2.81

Die folgende Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung.

Tab. 5. Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung

Quelle der Varianz	Dimension	F	p	η^2_p
Haupteffekt Zeit	Selbstwirksamkeit	25.53	.00	.11
	Sozialkompetenz	76.70	.00	.28

	Soziale Orientierung	91.37	.00	.32
	Offensivität	7.43	.01	.04
	Selbststeuerung	262.04	.00	.57
	Reflexibilität	92.18	.00	.32
Haupteffekt Gruppe	Selbstwirksamkeit	1.07	.30	.01
	Sozialkompetenz	3.28	.07	.02
	Soziale Orientierung	3.00	.09	.02
	Offensivität	.61	.44	.00
	Selbststeuerung	3.26	.07	.02
	Reflexibilität	2.14	.15	.01
Interaktion Zeit x Gruppe	Selbstwirksamkeit	.90	.35	.01
	Sozialkompetenz	.03	.87	.00
	Soziale Orientierung	2.23	.14	.01
	Offensivität	.18	.67	.00
	Selbststeuerung	.98	.32	.01
	Reflexibilität	.15	.70	.00

Aus der Tabelle 5 lässt sich herauslesen, dass die univariate Analyse der abhängigen Variable Selbstwirksamkeit einen hochsignifikanten Innersubjektcontrast, jedoch keinen signifikanten Zwischensubjektcontrast ergibt. Folglich ist auch kein statistisch nachweisbarer Interaktionseffekt für die Zeit mal Gruppe erkennbar. Tabelle 4 zeigt in diesem Zusammenhang ebenso auf, dass sich die Versuchs- von den Kontrollgruppenteilnehmern zu beiden Messzeitpunkten nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Die univariaten Analysen (die vier Dimensionen Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung und Reflexibilität bilden die übergeordnete abhängige Variable Sozialkompetenz) ergeben einen hochsignifikanten Innersubjektcontrast, jedoch keinen signifikanten Zwischensubjektcontrast (Tabelle 5). Folglich ist auch kein statistisch nachweisbarer Interaktionseffekt für die Zeit mal Gruppe erkennbar. Tabelle 4 zeigt in diesem Zusammenhang ebenso auf, dass sich die Versuchs- von den Kontrollgruppenteilnehmer zu beiden Messzeitpunkten nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Bei der Berücksichtigung der einzelnen Subtests als abhängige Variablen ergeben sich ein tendenziell signifikanter Haupteffekt der Gruppe für Soziale Orientierung und Selbststeuerung (Tabelle 4). Wie aus der Tabelle 4 zur deskriptiven Statistik sowie aus Abbildung 7 und 9 ersichtlich, resultiert letztgenannter Sachverhalt aus den zu allen beiden Messzeitpunkten höheren Werten der Versuchsgruppe (VG) im Vergleich zur Kontrollgruppe (KG) bei den Dimension Soziale Orientierung und Selbststeuerung.

Aufgrund der verdeutlichten Ergebnisse kann die Hypothese nicht bestätigt werden, dass die sportpädagogische Intervention in Form des Mannschaftssports Fußball zu erhöhten Werten in Bezug auf die Entwicklung der Sozialkompetenz und Selbstwirksamkeit bei der Versuchsgruppe, im Gegensatz zur Kontrollgruppe, führt. Statistisch sind keine Veränderungen nachweisbar.

Die folgende Abbildung zeigt die *Selbstwirksamkeit* bei der Versuch- und Kontrollgruppe.

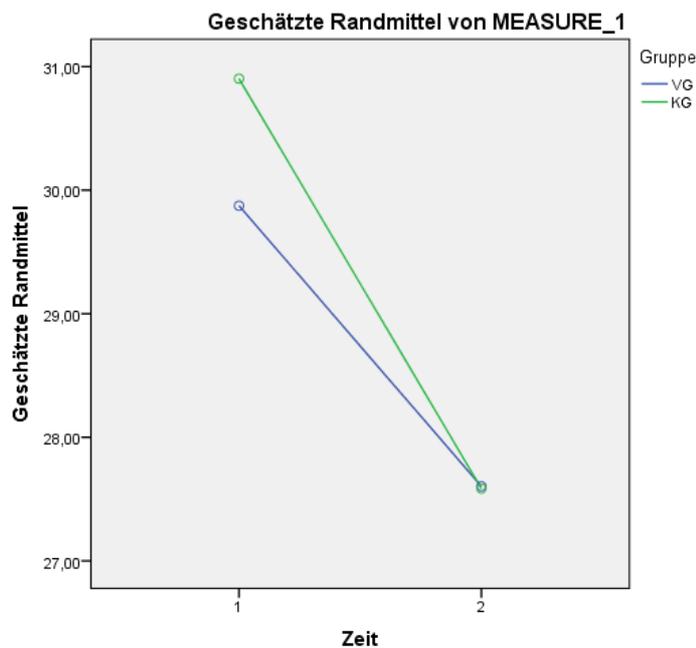


Abb. 6. Selbstwirksamkeit

Zum ersten Messzeitpunkt lag der Wert der Versuchsgruppe bei 29.87 (SD = 5.46), während sich die Kontrollgruppe bei 30.90 (SD = 4.56) befand. Zum zweiten Messzeitpunkt sank der Wert der Versuchsgruppe auf 27.60 (SD = 2.60) an, der Wert der Kontrollgruppe verringerte sich ebenfalls auf 27.59 (SD = 3.15).

Die folgende Abbildung zeigt die *Soziale Orientierung* bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe.

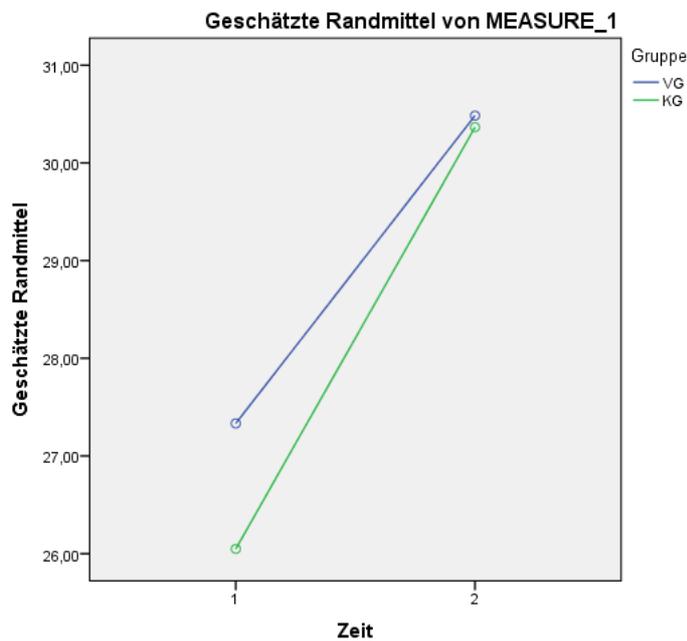


Abb. 7. Soziale Orientierung

Zum ersten Messzeitpunkt lag der Wert der Versuchsgruppe bei 27.33 (SD = 3.93), während sich die Kontrollgruppe bei 26.05 (SD = 3.82) befand. Zum zweiten Messzeitpunkt stieg der Wert der Versuchsgruppe auf 30.48 (SD = 2.20) an, der Wert der Kontrollgruppe erhöhte sich ebenfalls auf 30.37 (SD = 2.74).

Die folgende Abbildung zeigt die *Offensivität* bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe.

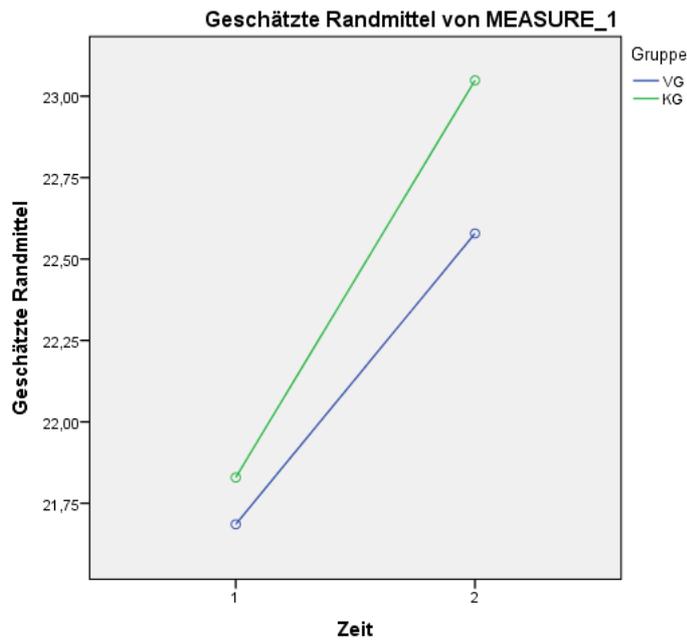


Abb. 8. Offensivität

Zum ersten Messzeitpunkt lag der Wert der Versuchsgruppe bei 21.69 (SD = 3.96), während sich die Kontrollgruppe bei 21.83 (SD = 3.96) befand. Zum zweiten Messzeitpunkt stieg der Wert der Versuchsgruppe auf 22.58 (SD = 2.12) an, der Wert der Kontrollgruppe erhöhte sich ebenfalls auf 23.05 (SD = 1.80).

Die folgende Abbildung zeigt die *Selbststeuerung* bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe.

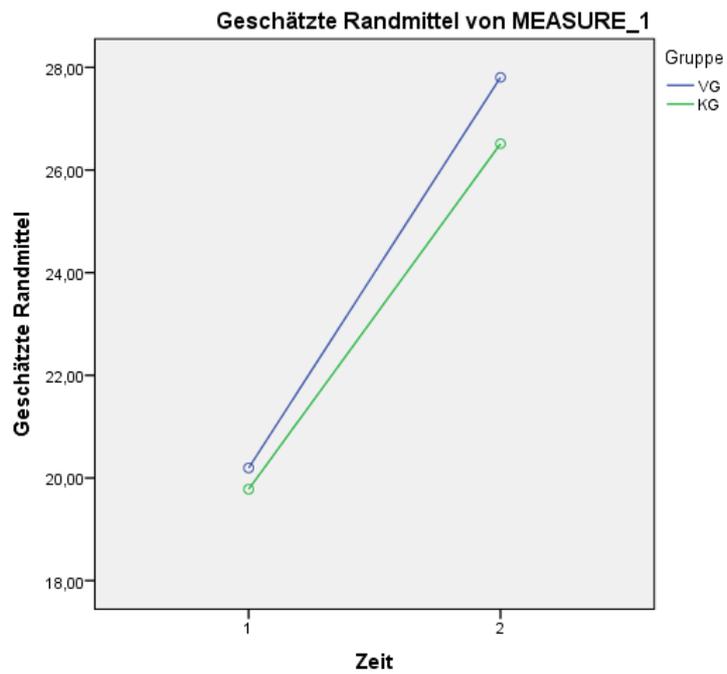


Abb. 9. Selbststeuerung

Zum ersten Messzeitpunkt lag der Wert der Versuchsgruppe bei 20.20 (SD = 4.45), während sich die Kontrollgruppe bei 19.78 (SD = 5.03) befand. Zum zweiten Messzeitpunkt stieg der Wert der Versuchsgruppe deutlich auf 27.81 (SD = 2.55) an, der Wert der Kontrollgruppe erhöhte sich ebenfalls deutlich auf 27.51 (SD = 2.48).

Die folgende Abbildung zeigt die *Reflexibilität* bei der Versuchs- und der Kontrollgruppe.

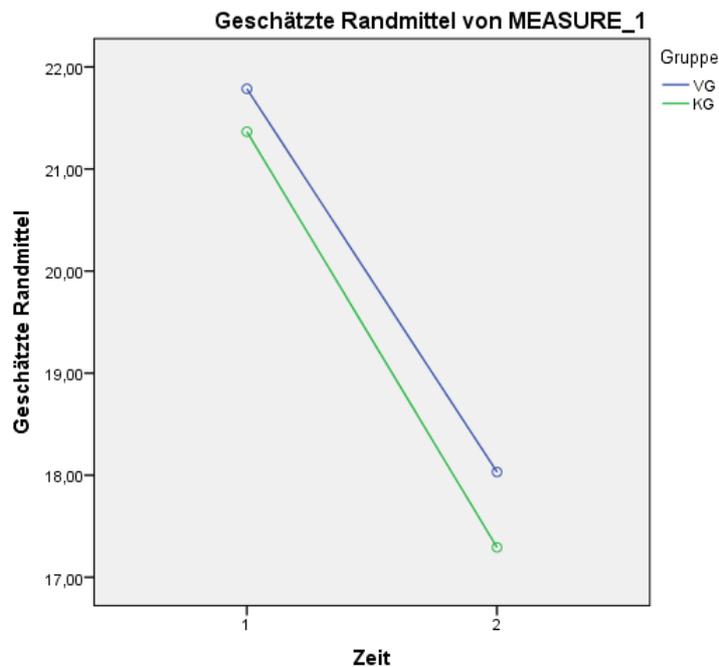


Abb. 10. Reflexibilität

Zum ersten Messzeitpunkt lag der Wert der Versuchsgruppe bei 21.79 (SD = 3.82), während sich die Kontrollgruppe bei 21.37 (SD = 3.46) befand. Zum zweiten Messzeitpunkt verringerte sich der Wert der Versuchsgruppe auf 18.03 (SD = 2.60) an, der Wert der Kontrollgruppe sank ebenfalls auf 17.29 (SD = 2.81) ab.

4 Diskussion

Die vorliegende Arbeit verfolgt einerseits das Ziel, grundlagenwissenschaftlichen Fragestellungen im Schnittpunkt von Sportpädagogik und der Soziologie des Sports zu entgegen. Andererseits konzentriert sich die Arbeit darauf, sportwissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis zu transferieren.

Festzuhalten ist, dass im Bereich der Sportwissenschaften in Marokko bislang nur theoretische Ansätze der pädagogisch-psychologischen Disziplin zu erkennen sind. Darüber hinaus existieren nur wenige Übersetzungen ins Arabische. Auffällig ist, dass zwischen den theoretischen Untersuchungen und ihrer praktischen Anwendung eine Diskrepanz

herrscht, die vor allem am fehlenden Transfer sportpädagogischer Erkenntnisse in die Praxis, bspw. in den Mannschaftssportarten wie Fußball, deutlich wird.

Aufgrund der zuvor dargestellten Leerstellen versuchte die vorliegende Arbeit mit einer quasi-experimentell angelegten Längsschnittstudie und der Nutzung psychometrischer Skalen für den arabisch sprechenden Raum Aussagen von großer Reichweite zu eruieren, die eine Generalisierung ermöglichen und den individuellen Fall mit seinen Besonderheiten vernachlässigen. Eine quantitative Untersuchung bot sich zudem an, bereits vorhandene Strukturen und Zusammenhänge zu messen bzw. die vorab aufgestellten Hypothesen zu überprüfen.

Dafür wurde im ersten Schritt das Messinstrument von Schwarzer und Jerusalem (1999) zur *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* sowie das *Inventar sozialer Kompetenzen* von Kanning (Kanning, 2009b) aus dem Deutschen in die arabische Sprache übersetzt. Ein Grund für die Nutzung dieser etablierten Fragebogenverfahren ist, dass diese bereits vielfach verwendet wurden und als reliabel und valide gelten.

Das übersetzte Messinstrument wurde folglich im Rahmen einer Evaluationsstudie 2014 in Marokko angewendet. Es wurde konkret untersucht, welchen Beitrag bzw. sozialisierenden Effekt der Mannschaftssport Fußball als sportpädagogisches Angebot bei jugendlichen Strafgefangenen auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Selbstwirksamkeit im Vergleich zu sportabstinenten Jugendlichen ausübt bzw. hat. Besonderes Interesse galt demnach der Hypothese, warum die Sportart Fußball Einfluss auf die Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsentwicklung straffälliger Jugendlicher haben könnte. Die sportpädagogische Intervention zielte zum einen auf das Erlernen und dem regelmäßigem Durchführen eines Mannschaftssports ab, zum anderen wurde eine signifikante Erhöhung der Werte der Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz zwischen den beiden Messzeitpunkten nach einer sportpädagogischen Intervention angestrebt.

Festzuhalten ist jedoch, dass die durchgeführte Studie keine statistisch signifikanten Veränderungen hinsichtlich der Werte der Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz nach der Durchführung der sportpädagogischen Intervention aufzeigt. Fragwürdig ist an dieser Stelle, warum aus der vorliegenden Untersuchung solch niedrige Cronbachs- α -Reliabilitäten resultieren und demnach keine statistisch signifikanten Veränderungen feststellbar sind, da bereits zwei vielfach wissenschaftlich verwendete und vor allem reliable Fragebogenkonstrukte verwendet wurden (siehe Kapitel 3.3 und 4.7). Die arabische Übersetzung des Messinstruments stellt aus Sicht des Untersuchungsleiters keinen Grund für die niedrigen Cronbachs- α -Reliabilitäten dar, da das Messinstrument von einem Mutter-

sprachler übersetzt wurde. Eine Ursache könnte möglicherweise in dem geringen Sprachverständnis der teilnehmenden Probanden liegen, die trotz der korrekten Übersetzung in die arabische Sprache die Frage nur unzureichend verstanden haben. Weiterhin ist zu betonen, dass die Items des Konstrukts Selbstwirksamkeit alle gleichsinnig, also positiv, gepolt sind. Darüber hinaus wurden die Items des Konstrukts Sozialkompetenz positiv rekodiert, sodass dies die geringen Cronbachs- α -Reliabilitäten ebenfalls nicht erklärt.

Eine weitere Ursache für die ausbleibenden Effekte liegt möglicherweise in methodischen Schwächen des verwendeten Untersuchungsdesigns, die jedoch objektiv begründbar sind. Die vorliegende Studie basierte einerseits auf einem quasi-experimentellen Vorgehen, sowohl die Versuchs- als auch die Kontrollgruppe konnten, wie oben bereits angedeutet, nicht randomisiert gebildet werden. Demnach waren die Ausgangsbedingungen zum ersten Messzeitpunkt für beide Gruppen im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz nicht identisch. Zudem könnte die kurze Interventionsdauer die geringen Effekte bedingen, die sich aufgrund eingeschränkter personeller und finanzieller Ressourcen ergab. Möglicherweise lassen sich diese Persönlichkeitseigenschaften nur bedingt im Rahmen eines singulären sportpädagogischen Angebotes tiefgreifend und langanhaltend verändern.

Darüber hinaus wurde eine Diskrepanz im Umgang zwischen den Mitarbeitern vor Ort und den Probanden sowie dem Untersuchungsleiter und den Probanden festgestellt. Die Atmosphäre in den jeweiligen Jugendstrafanstalten war generell von Disziplin, Erniedrigung und Machtverhältnissen geprägt. Dies zeigte sich unter anderem z. B. in den körperlichen Bestrafungen oder in der als Konsequenz erfolgten Isolation bei Fehlverhalten der Heranwachsenden. Der Untersuchungsleiter lebte während der Durchführung der Studie in den Jugendstrafanstalten und hat diese Vorgehensweise selbst miterlebt. Im direkten Gespräch äußerten sich die Mitarbeiter vor Ort mit der Menge an ihnen anvertrauten jungen Menschen massiv überfordert. Dieser entwürdigende Umgang untereinander wird von den jeweiligen Anstaltsleitern geduldet, obwohl es offiziell nicht gestattet ist. Dies kann wiederum Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden nehmen und möglicherweise die ausbleibenden Effekte erklären. Die positiven Erlebnisse während des Sports waren demnach nur in dem jeweiligen Moment für den Untersuchungsleiter subjektiv wahrnehmbar.

Das vorliegende Messinstrument mit seiner Antwortskala von *trifft zu* bis *trifft gar nicht zu* bringt zudem die individuelle Einschätzung zur eigenen Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz zum Ausdruck und ist demnach personen- und situationsabhängig. Die Ergebnisse

der vorliegenden Untersuchung sind demnach insofern mit Vorsicht zu deuten, da sie auf Selbstbeschreibungen und demnach subjektiver Beurteilungen der Heranwachsenden basieren. Es ist daher nicht vollständig möglich, das Problem der sozialen Erwünschtheit auszuschließen. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass auch andere Studien mit Selbstbeschreibungen von Jugendlichen arbeiten¹³, sodass die vorliegende Arbeit dennoch anschlussfähig ist. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass es aufgrund der Verwendung einer empirisch-analytischen Diagnostik nicht möglich ist, individuelle Entwicklungsverläufe der jungen Menschen vollumfänglich zu eruieren. Um die Persönlichkeit der Jugendlichen ganzheitlich zu betrachten, sind zusätzlich qualitative Methoden erforderlich. Folglich wäre zu überdenken, ob die gegebenen pädagogisch-institutionellen Rahmenbedingungen und das angebotene Sportangebot überhaupt geeignet sind, der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung nachzukommen.

Von besonderer Bedeutung ist zudem die Rolle der Sozialen Arbeit in solchen Studien. Es ist nicht ausreichend, lediglich vereinzelte Sportangebote durchzuführen. Insbesondere bei der in dieser Untersuchung befragten Klientel (jugendliche Strafgefangene), bei der anstelle des Vereinssports die Funktion des Sports in der Jugendsozialarbeit fokussiert wird, ist die kontinuierliche sozialpädagogische Begleitung enorm wichtig, um erwünschte Effekte zu erzielen. Dabei spielt der Untersuchungsleiter bzw. Trainer sowohl vor, während als auch nach dem sportpädagogischen Angebot eine bedeutende Rolle. Der Trainer hat demnach die Verantwortung für die Entwicklung jedes einzelnen Spielers sowie der gesamten Gruppe hinsichtlich der Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz inne, indem er alle Teilnehmer beobachtet und ggf. intervenierend eingreift. Wie bereits beschrieben, war diese verantwortungsvolle Aufgabe aufgrund der geringen personellen und finanziellen Ressourcen nur marginal möglich. Zukünftige Studien in Marokko sollten diesbezüglich komplexer angelegt sein und den sozialpädagogischen Aspekt stärker berücksichtigen.

Grundlagenwissenschaftlich betrachtet, ist die Übersetzung des Messinstruments von Schwarzer und Jerusalem (1999) zur *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* sowie das *Inventar sozialer Kompetenzen* von Kanning (2009b) von der deutschen in die arabische Sprache jedoch positiv zu werten, da es bislang nur wenige Übersetzungen ins Arabische gibt und lediglich vereinzelte theoretische Ansätze der pädagogisch-psychologischen Disziplin zu erkennen sind, denen es am Transfer in die Praxis mangelt. Das verwendete Messinstrument stellt demnach nicht nur für die vorliegende Arbeit, son-

¹³ siehe dazu bspw. Neuber et al., 2010

dern auch für weitere empirische Studien im arabischen Kultur- und Sprachraum ein geeignetes Messinstrument dar. In diesem Zusammenhang könnte eine länger angelegte Interventionsstudie über mehrere Monate oder Jahre durchaus gezieltere Effekte auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz mit sich bringen.

Bezugnehmend auf die theoretischen Ausführungen der vorliegenden Arbeit soll an dieser Stelle nochmal mit Gerlach und Brettschneider (2013) hervorgehoben werden, dass Sport als Sozialisationsinstanz neben der Familie und der Schule für die Persönlichkeitsentwicklung eines jungen Menschen einen enormen Stellenwert innehat, da der Sport im Interessensspektrum von Kindern und Jugendlichen von wesentlicher Bedeutung ist, Heranwachsende in ihrer freien Zeit häufig Sport treiben¹⁴ und Sport der Entwicklung physischer, motorischer, kognitiver und sozialer Kompetenzen dienen kann. Aufgrund des positiven Einflusses des Sports auf die Persönlichkeitseigenschaften soziale Kompetenz und Selbstwirksamkeit wurden diese für die Untersuchung ausgewählt. Zudem ist Jerusalem und Klein-Heßling (2002) zufolge das Vorhandensein sozialer Selbstwirksamkeitserwartungen eine grundlegende motivationale Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten im Kindes- und Jugendalter. Unsicherheit im Hinblick auf die eigenen zur Verfügung stehenden sozialen Fähigkeiten bewirkt nicht kompetentes Sozialverhalten. Die Personen weichen sozialen Situationen stattdessen eher aus und sozial unsicheres Verhalten zeigt sich.

Die vorliegende Dissertation konzentrierte sich insbesondere auf die normabweichenden Verhaltensweisen von Jugendlichen, die hinsichtlich einer förderlichen Entwicklung und Sozialisation von Heranwachsenden Gefährdungsmomente mit sich bringen (Brettschneider & Kleine, 2002) und untersuchte jugendliche Strafgefangene mit Hilfe des sportpädagogischen Angebots Fußball. Der Fußball wurde für die vorliegende Arbeit ausgewählt, da dieser Mannschaftssport leicht umsetzbar ist, da es nur wenige Materialien benötigt und ohne größeren Aufwand durchgeführt werden kann. Zudem bietet der Fußball die Möglichkeit für kommunikativen Austausch (Gomolinsky, 2008). Darüber hinaus ist Fußball bei jungen Menschen sehr beliebt.

Die in Kapitel 1.2 erwähnten Sozialisationswirkungen des Sports konnte die vorliegende Untersuchung nicht bestätigen. Einige mögliche Ursachen wurden bereits angedeutet bzw. werden im nachfolgenden Kapitel beleuchtet. Insgesamt muss beachtet werden, dass „Sport [...] kein sozialpolitisches Allheilmittel [ist]; er kann gesellschaftlich entstandene

¹⁴ Ca. 80 % der Jugendlichen machen mindestens einmal pro Woche Sport. Ca. 50 % der jungen Menschen treiben sogar mehr als dreimal wöchentlich Sport (Baur & Burrmann, 2000). Zwischen 5 % und 15 % der Heranwachsenden werden Brettschneider und Kleine (2002) zufolge als Nicht-Sportler bezeichnet.

Probleme nicht lösen, aber er kann einen nicht zu unterschätzenden Beitrag in der Entwicklungsförderung, gerade sozial benachteiligter und ausgegrenzter Kinder und Jugendlicher leisten“ (Blum 1998). Welche Voraussetzungen dafür nötig sind, lässt sich im Ausblick nachlesen.

5 Methodenkritik

Im Folgenden soll das eigene wissenschaftliche Vorgehen reflektiert bzw. einige Probleme diskutiert werden.

Ein Grund für die Nutzung der etablierten Fragebogenverfahren von Schwarzer und Jerusalem sowie Kanning ist, dass diese bereits vielfach verwendet wurden und als reliabel und valide gelten. In der vorliegenden Untersuchung zeigten sich dennoch niedrige Cronbachs- α -Reliabilitäten. Mögliche Ursachen liegen darin, dass der Untersuchungsleiter, bedingt durch die eingeschränkten personellen Ressourcen, gleichzeitig den Übungsleiter verkörpert und der Verfasser der vorliegenden Arbeit ist. Diese Tatsache kann möglicherweise zu Verzerrungen in den Ergebnissen führen. Für weiterführende Studien scheint es demnach erforderlich, diese unterschiedlichen Funktionen personell zu trennen. In diesem Zusammenhang ist zudem die kurze Interventionsdauer zu erwähnen, die sich ebenso aufgrund eingeschränkter personeller und finanzieller Ressourcen ergab und die ausbleibenden Effekte erklären kann. Möglicherweise lassen sich die Persönlichkeitseigenschaften Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz nur bedingt im Rahmen eines singulären sportpädagogischen Angebotes tiefgreifend und langanhaltend verändern.

Weiterhin basierte die vorliegende Studie auf einem quasi-experimentellen Vorgehen, sowohl die Versuchs- als auch die Kontrollgruppe konnten, wie oben bereits angedeutet, nicht randomisiert gebildet werden. Demnach waren die Ausgangsbedingungen zum ersten Messzeitpunkt für beide Gruppen im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz nicht identisch. In der zukünftigen Forschung ist es daher sinnvoll und notwendig, randomisierte Gruppen zu bilden, um im Vorfeld gleiche Voraussetzungen zu schaffen. Dies wiederum ermöglicht eine größere statistische Sicherheit und verringert die Wahrscheinlichkeit, systematische Verzerrungen hinsichtlich der Effekte hervorzubringen.

Das vorliegende Messinstrument mit seiner Antwortskala von *trifft zu* bis *trifft gar nicht zu* bringt zudem die individuelle Einschätzung zur eigenen Selbstwirksamkeit und

Sozialkompetenz zum Ausdruck und ist demnach personen- und situationsabhängig. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind demnach insofern mit Vorsicht zu deuten, da sie auf Selbstbeschreibungen und demnach subjektiver Beurteilungen der Heranwachsenden basieren. Es ist daher nicht vollständig möglich, das Problem der sozialen Erwünschtheit auszuschließen. In diesem Zusammenhang beobachtete der Untersuchungsleiter bei den Jugendlichen zudem ein großes Misstrauen bzw. Angst. Die Jugendlichen vermuteten und äußerten, dass die Untersuchung im Zusammenhang mit polizeilichen Maßnahmen steht. Möglicherweise beantworteten die Teilnehmer die Fragen nicht wahrheitsgemäß, was wiederum die ausbleibenden Effekte erklären könnte. Darüber hinaus könnte es möglich sein, dass sich die Teilnehmer der Kontrollgruppe bei den Teilnehmern der Versuchsgruppe aus Neugier nach dem Inhalt und Zweck der Befragung erkundigt haben. Der sogenannte Hawthorne-Effekt kann dabei zum Tragen kommen, indem die Jugendlichen ihr Verhalten an die Erwartungen des Untersuchungsleiters teilweise anpassten.

Zuletzt lässt sich konstatieren, dass der Untersuchungsleiter lediglich die interne Konsistenz des übersetzten Instruments überprüft hat. Zu den Gütekriterien zählt jedoch auch die Validität, die in einer weiterführenden Untersuchung berücksichtigt werden sollte.

6 **Ausblick**

Zusammenfassend soll an dieser Stelle betont werden, dass im Allgemeinen weitere empirische Studien im arabischen Kultur- und Sprachraum durchgeführt werden sollten, damit die Diskrepanz zwischen den theoretischen Untersuchungen und ihrer praktischen Anwendung, die vor allem am fehlenden Transfer sportpädagogischer Erkenntnisse in die Praxis, deutlich wird, aufgelöst wird. Im Besonderen sollte an die vorliegende Untersuchung in Form einer länger angelegten Interventionsstudie über mehrere Monate oder Jahre angeknüpft werden, da sich zeigte, dass die Persönlichkeitseigenschaften Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz nur bedingt im Rahmen eines singulären sportpädagogischen Angebotes tiefgreifend und langanhaltend verändert werden können. Dadurch wären durchaus gezieltere Effekte auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz möglich.

Für spätere Studien wären folgende Größen laut Schliermann und Stoll (2008, S. 170) zu beachten: „Trainingshäufigkeit und -intensität, Art und Frequenz der flankierenden pädagogischen Maßnahmen, Zusammensetzung der Trainingsgruppen oder die Auswahl der angebotenen Sportaktivitäten“. Dabei sollte auch der sozialpädagogische Aspekt stärker berücksichtigt werden, da der Trainer die Verantwortung für jeden einzelnen Spieler als auch für die gesamte Gruppe innehat.

Hervorzuheben ist weiterhin, dass es aufgrund der Verwendung einer empirisch-analytischen Diagnostik nicht möglich ist, individuelle Entwicklungsverläufe der jungen Menschen vollumfänglich zu eruieren. Um die Persönlichkeit der Jugendlichen ganzheitlich zu betrachten, sind zusätzlich qualitative Methoden erforderlich.

Um dies umsetzen zu können, ist die personelle, zeitliche und materielle Ausstattung von besonderer Bedeutung. Von den bereits gesammelten Erfahrungen des Untersuchungsleiters, der ursprünglich selbst aus Marokko stammt, kann profitiert werden. Es gibt vielfältige Möglichkeiten für wissenschaftliche Untersuchungen im arabischen Sprach- und Kulturraum, hier vor allem in Marokko, und sich das Land offen für solche zeigt. Die Ergebnisse können dann wiederum positive Auswirkungen auf den Umgang mit Jugendlichen haben.

Literaturverzeichnis

- Aguilera, D. C. (2000). *Krisenintervention. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Apelt, M. (2008). Sozialisation in »totalen« Institutionen. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 372-383). Weinheim und Basel: Beltz.
- Arnold, K.-H., Lindner-Müller, C. & Riemann, R. (2012). Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen. Eine Expertise für das Nationale Bildungspanel für Deutschland [Elektronische Version]. *NEPS Working Paper No. 7*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Baacke, D. (2003). *Die 13-18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters* (8. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bakker C. B., Bakker-Rabdau, M. K. und Breit, S. (1978). The measurement of assertiveness and aggressiveness. *Journal of Personality Assessment*. 42 (3). 277-84.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Adams, N. E. & Beyer, J. (1977). Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (3), 125-139.
- Bastians, F. & Runde, B. (2002). Instrumente zur Messung sozialer Kompetenzen. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 186-196.
- Bauer, U. (2005). *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baur, J. (1989). *Körper- und Bewegungskarrieren: Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2000). *Unerforschtes Land. Jugendsport in ländlichen Regionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2008). Sozialisation zum und durch Sport. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 230-238). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Bellon, R. A. (1966). *Anwendungsbereich und Wirksamkeit der bestimmten Jugendstrafe: Untersuchungen an 180 Häftlingen der Jugendstrafanstalt Saarbrücken*. Köln u.a.: Heymann.
- Bereswill, M. (2003). Gewalt als männliche Ressource? – theoretische und empirische Differenzierungen am Beispiel junger Männer mit Hafterfahrungen. In S. Lamnek & M. Boatca (Hrsg.), *Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft* (S. 123-137). Opladen: Leske und Budrich.
- Bereswill, M. (2005). Biographische Hürden und Übergänge zwischen drinnen und draußen. Eine qualitative Studie zur Wirkung einer Jugendstrafe. Vortrag eines wissenschaftlichen Kolloquiums in der Jugendanstalt Hameln am 05.10.2005. Zugriff am 07. Juli 2017 unter <http://www.wedit.kfn.de/versions/kfn/assets/hameln102005.pdf>

- Blum, S. (1998). Projekt ‚Sport in der Lebenswelt sozial benachteiligter junger Menschen‘ – Entstehung, Ziele, Strukturen, Arbeitsweisen, Erkenntnisse, Ausblick. In N. Fessler, B. Seibel & K. Strittmatter (Hrsg.), *Sport und Soziale Arbeit* (S. 109-117). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Böhnke, J. (1992). *Sport, Delinquenz und Lebensstil. Eine empirische Untersuchung als Voraussetzung für den Einsatz des Sports im Jugendstrafvollzug unter Berücksichtigung vorhandener Lebensstile*. Münster und Hamburg: Lit.
- Bona, I. (2001). *Sehnsucht nach Anerkennung? Zur sozialen Entwicklung jugendlicher Leistungssportlerinnen und -sportler*. Köln: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Brettschneider, W.-D. & Brandl-Bredenbeck, H. P. (1997). *Sportkultur und jugendliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA*. Weinheim und München: Juventa.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. (2003). Sportliche Aktivität und jugendliche Selbstkonzeptentwicklung. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 211-234). Schorndorf: Hofmann.
- Brinkhoff, K.-P. (1997). Sportliches Engagement und soziale Unterstützung im Jugendalter. In J. Baur (Hrsg.), *Jugendsport : Sportengagements und Sportkarrieren* (S. 9-39). Aachen: Meyer & Meyer.
- Brinkhoff, K.-P. (1998). *Sport und Sozialisation im Jugendalter. Entwicklung, soziale Unterstützung und Gesundheit*. Weinheim und München: Juventa.
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Brumlik, M. (2010). Jugend, Religion und Islam – einige grundsätzliche Erwägungen. In Ch. Hunner-Kreisel & Andresen, S. (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive* (S. 29-44). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium des Inneren (2000). *Polizeiliche Kriminalstatistik 1999. Pressemitteilung vom 11. Mai 2000*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998). *10. Kinder- und Jugendbericht*. Bonn.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Conzelmann, A. (2001). *Sport und Persönlichkeitsentwicklung. Möglichkeiten und Grenzen von Lebenslaufanalysen*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Conzelmann, A. & Hänsel, F. (Hrsg.) (2008). *Sport und Selbstkonzept – Struktur, Dynamik und Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.
- Deimling, G. (1969). *Theorie und Praxis des Jugendstrafvollzugs in pädagogischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.

- Dross, M. (2001). *Krisenintervention*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 157-168.
- Eisenberg, N. & Harris, J. D. (1984). Social competence: A developmental perspective. *School Psychology Review*, 13, 267-277.
- Fessler, N., Seibel, B. & Strittmatter, K. (1998). Sport und Soziale Arbeit. In N. Fessler, B. Seibel & K. Strittmatter (Hrsg.), *Sport und Soziale Arbeit* (S. 9-21). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Fliegel, St., Groeger, W. M., Künzel, R., Schulte, D. & Sorgatz, H. (1989). *Verhaltenstherapeutische Standardmethoden. Ein Übungsbuch* (2. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fuchs, R. & Appel, E. (1994). Belastungsregulation durch Sport. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen* (S. 227-240). Weinheim und München: Juventa.
- Fussan, N. (2006). Einbindung Jugendlicher in Peer-Netzwerke: Welche Integrationsvorteile erbringt die Mitgliedschaft in Sportvereinen? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4 (6), 383-402.
- Fydrich, T. & Bürgener, F. (1999). Ratingskala für soziale Kompetenz. In J. Margraf & K. Rudolf (Hrsg.), *Soziale Kompetenz Soziale Phobie. Anwendungsfelder Entwicklungslinien Erfolgsaussichten* (2. Aufl.) (S. 81-96). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gareis, B. (1975). Die Bedeutung des Sports im Strafvollzug. *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe*, 24 (1), 41-49.
- Gerlach, J. (2008). Wir hassen Euch nicht, aber es gibt da ein Problem – oder zwei. Über das Leben junger Menschen in der arabischen Welt und den Blick nach Westen. *polis*, 4, 14-16.
- Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2013). *Aufwachsen mit Sport. Befunde einer 10-jährigen Längsschnittstudie zwischen Kindheit und Adoleszenz*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Geulen, D. (2002). Sozialisierungstheoretische Ansätze. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung* (S. 83-98). Opladen: Leske und Budrich.
- Giesecke, H. (2004). *Einführung in die Pädagogik* (7. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Gomolinsky, U. (2008). Soziologie des Jugendsports. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 340-348). Schorndorf: Hofmann.
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen* (10. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Harring, M. (2015). Sozialisation in der Lebensphase Jugend. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 850-870). Weinheim und Basel: Beltz.
- Harris, M. M. & Schaubroeck, J. (1988). A meta-analysis of self-supervisor, self-peer, and peer-supervisor ratings. *Personnel Psychology*, 41, 43-62.

- Heim, R. & Richartz, A. (2003). Jugendliche im Spitzensport. In W. Schmidt, W.-D. Brettschneider & I. Hartmann-Tews (Hrsg.), *Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 255-274). Schorndorf: Hofmann.
- Heinemann, K. (1998). *Einführung in die Soziologie des Sports*. (4., völlig neu bearbeitete Aufl.). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Heinz, W. (2016, 18. Oktober). *Jugendkriminalität – Zahlen und Fakten*. Zugriff unter <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/gangsterlaeufer/203562/zahlen-und-fakten?p=all>
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining Sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Hinsch, R. & Wittmann, S. (2003). *Soziale Kompetenz kann man lernen*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Holzmann, A., Nuschenpickel, H., Schiddel, A. & Tolksdorf, K. J. (1998). Sport in der Jugendgerichtshilfe (JGH) an den Beispielen Lüssener TV 1898 e.V. und der Aktionsgemeinschaft bewegungsorientierte Sozialarbeit (AGBS e.V.). In N. Fessler, B. Seibel & K. Strittmatter (Hrsg.), *Sport und Soziale Arbeit* (S. 121-134). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Huber, W. (2000). Sport als Kult - Sport als Kultur. In O. Gruppe & W. Huber (Hrsg.), *Zwischen Kirchturm und Arena . Evangelische Kirche und Sport* (S. 15-28). Stuttgart: Kreuz.
- Hubschmid-Tschabold, M. (2016, 02. Mai). *Was macht die Gruppe zum Team?* Zugriff unter: http://www.kontext-hubschmid.ch/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5
- Hunner-Kreisel, Ch. (2010). Respekt als generationales Muster? Aufwachsen im Kontext von Migration und familialen muslimischen Lebenswelten. In Ch. Hunner-Kreisel & Andresen, S. (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive* (S. 176-191). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K. (1997). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (5. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung* (2. Aufl.). Weinheim, Basel und Berlin: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jerusalem, M. (2002). Einleitung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 164-174.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223-245). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen*

Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen (S. 1-4). Berlin: Freie Universität Berlin.

- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 15). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2011). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training*. Weinheim und München: Juventa.
- Kanning, U. P. (1999). *Die Psychologie der Personenbeurteilung*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Kanning, U. P., Hofer, S. & Schulze Willbrenning, B. (2004). *Professionelle Personenbeurteilung. Ein Trainingsmanual*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2009a). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2. Aufl.). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2009b). *Inventar sozialer Kompetenzen*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Keating, D. P. (1978). A Search for Social Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 218-223.
- Kirschbaum, B. (2003). *Sporttreiben und Sportverhalten in der Kommune. Möglichkeiten der empirischen Erfassung des lokalen Sportverhaltens als Basis kommunaler Sportstättenentwicklungsplanung*. Münster: Lit.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang*. Münster: Waxmann.
- Kofler, G. (1976). *Sport und Resozialisierung*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2013). Kindergarten- und Grundschulalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl.). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 54–82.
- Kruse, H.-J. (1997). *Sport im Bremer Jugendvollzug. Mit einem historischen Rückblick zum Sport für junge Delinquenten*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.
- Krüger, M. (1998). Die Soziale Arbeit als Thema an den Instituten für Sportwissenschaft. In N. Fessler, B. Seibel & K. Strittmatter (Hrsg.), *Sport und Soziale Arbeit* (S. 51-62). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Kunz, St., Scheuermann, U. & Schürmann, I. (2004). *Krisenintervention. Ein fallorientiertes Arbeitsbuch für Praxis und Weiterbildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Larson, R. (1994). Youth Organizations, Hobbies, and Sports as Developmental Contexts. In R. K. Silbereisen & E. Todt (Hrsg.), *Adolescence in Context. The interplay of family, school, peers, and work in adjustment* (S. 46-65). Berlin: Springer-Verlag.
- Liebau, E. (1990). Jugend gibt es nur im Plural. *Pädagogik*, 7 (8), 6-9.
- McFall, R. M. & Marston, A. R. (1970). An experimental investigation of behavior rehearsal in assertive training. *Journal of Abnormal Psychology*, 76 (2), 295-303.

- Merrell, K. & Gimpel, G. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, T. (2011). *Sportpsychologie. Die 100 Prinzipien. Nachschlagewerk für Trainer, Betreuer und Athleten*. München: Copress.
- Mielke, R. (1984). *Lernen und Erwartung. Zur Selbst-Wirksamkeits-Theorie von Albert Bandura*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Miller, P. (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag.
- Motowidlo, S. J., Dunnette, M. D., & Carter, G. W. (1990). An Alternative Selection Procedure: The Low-Fidelity Simulation. *Journal of Applied Psychology*, 75, 640-647.
- Mutz, M. (2012). *Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagements von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Neuber, N., Breuer, M, Derecik, A., Golenia, M. & Wienkamp, F. (2010). *Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Orlik, P. (1978). Soziale Intelligenz. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 341-354). Band 2. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- O'Sullivan, M. & Guilford, J. P. (1975). Six Factors Of Behavioral Cognition: Understanding Other People. *Journal of Educational Measurement*. 12 (4). 255-271.
- Paulhus, D. L. & Martin, C. L. (1987). The Structure of Personality Capabilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (2), 354-365.
- Petermann, F. (2008) (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl.). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Petermann, F. & Scheithauer, H. (1998). Aggressives und antisoziales Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann, M. Kusch & K. Niebank (Hrsg.), *Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch* (S. 243-295). Weinheim: Beltz.
- Petry, N. (1998). Vorwort. In N. Fessler, B. Seibel & K. Strittmatter (Hrsg.), *Sport und Soziale Arbeit* (S. 7-8). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Pilz, G. A. (2013). *Sport, Fairplay und Gewalt. Beiträge zu Jugendarbeit und Prävention im Sport*. Hildesheim: Arete.
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2005). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H. (2008). Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen – Forschungsstand. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 27-45). Berlin.
- Richartz, A. (2008). Das sind Kinder, das sollte man nicht vergessen. Kinder und Trainer im Leistungssport. In H.P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive* (S. 261-273) Meyer & Meyer: Aachen.

- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des «Interpersonal Competence Questionnaire» (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14 (3), 153-163.
- Rolff, K. (2008) . *Sport und Kompetenzentwicklung. Mannschaftssport als Instrument zur Steigerung von Kompetenzen junger bildungsferner Menschen*. Zugriff am 07. November 2015 unter <http://www.iat.eu/aktuell/veroeff/jahrbuch/jahrb07/13-rolff.pdf>
- Rössner, D. (1996). Sportliches Handeln zwischen Aggression, Regel und Fairness. Eine Positionsbestimmung mit Überlegungen zur Gewaltverhütung im Sportspiel. In A. Conzelmann, H. Gabler & W. Schlicht (Hrsg.), *Soziale Interaktionen und Gruppen im Sport. Bericht über die Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie vom 25. Bis 27. Mai 1995 in Tübingen* (S. 163-174). Köln: bps-Verlag.
- Sack, H.-G. (1996). Die Leistungen des Sportvereins: Gesundheit? In D. Kurz, H.-G. Sack & K.-P. Brinkhoff (Hrsg.), *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen. Eine repräsentative Befragung der nordrhein-westfälischen Jugend* (S. 285-360). Düsseldorf: Satz und Druck.
- Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31 (4), 171-179.
- Schäfer, A. (2010). Zwischen »Kampf« und »Rendezvous« der Kulturen. Der Islam im sozialwissenschaftlichen Diskurs – Konsequenzen für die Kindheits- und Jugendforschung. In Ch. Hunner-Kreisel & Andresen, S. (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive* (S. 77-105). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schilling, J. (2005). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Schliermann, R. & Stoll, O. (2008). Wirken Sportangebote der Jugendsozialarbeit auf ausgewählte Persönlichkeitsbereiche? *Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. Lahnstein, 2, 160 -172.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Schröder, J. (1987). *Sport und soziales Training im Strafvollzug*. Wetzlar: Wetzlardruck GmbH.
- Schulze, K., Burrmann, U. & Stucke, C. (2007). Soziale Unterstützungsleistungen des Trainers. *Leistungssport*, 37 (4), 4-10.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 112-137.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and Self-Evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning. *American Educational Research Journal*, 33 (2), 359-382.
- Schwarzer, R. (o. J.). *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)*. Zugriff am 15. Dezember 2015 unter <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm>
- Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Schwarzer, R. (1994). Stress durch Wandel oder Wandel durch Stress? In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale*

Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen (S. 11-20). Weinheim und München: Juventa.

- Schwarzer, R. & Hahn, A. (1994). Gesundheitsbeschwerden. Wie Stress und Ressourcen die Symptombelastung verändern. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen* (S. 183-197). Weinheim und München: Juventa.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28–53.
- Schwarzer, R., Mueller, J. & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 145-161.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4), 262-274.
- Segrave, J. & Hastad, D. (1984). Interscholastic athletic participation and delinquent behavior. An empirical assessment of relevant variables. *Sociology of Sport Journal*, 1, 117-137.
- Seibel, B. (1998). Der Sport als Thema in der Ausbildung an den Fachhochschulen für Sozialwesen. In N. Fessler, B. Seibel & K. Strittmatter (Hrsg.), *Sport und Soziale Arbeit* (S. 83-92). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Sonneck, G. (2000). *Krisenintervention und Suizidverhütung*. Wien: Facultas.
- Sowarka, B. H. (1995). Soziale Intelligenz und soziale Kompetenz. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (2. Aufl.) (S. 365-382). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Sternberg, R. J. & Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbalcommunication. *Social Cognition*, 2, 168-192.
- Sygyusch, R. (2000). *Sportliche Aktivität und subjektive Gesundheitskonzepte. Eine Studie zum Erleben von Körper und Gesundheit bei jugendlichen Sportlern*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Sygyusch, R., Brandl-Bredenbeck, H.-P. & Burrmann, U. (2009). Normative Implikationen sportbezogener Jugendforschung. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 77-92). Aachen: Shaker.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007) (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tietjens, M. (2001). *Sportliches Engagement und sozialer Rückhalt im Jugendalter. Eine repräsentative Surveystudie in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen*. Lengerich: Pabst.
- Trautner, H. M. (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Ulich, D. (1987). *Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit*. München, Weinheim: Psychologie-Verlag-Union.
- Ullrich, R. & Ullrich de Muynck, R. (1999). Selbstwertstörung und soziale Phobie – 25 Jahre Assertiveness-Training-Programm (ATP) Therapie. In J. Margraf & K. Rudolf (Hrsg.), *Soziale*

Kompetenz Soziale Phobie. Anwendungsfelder Entwicklungslinien Erfolgsaussichten (S. 99-128). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Vesper, M. (2002). Vorwort. In W.-D. Brettschneider & T. Kleine (Hrsg.), *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 7-8). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Walkenhorst, Ph. (2010, 8. Februar). *Jugendstrafvollzug*. Zugriff am 22. Januar 2017 unter <http://www.bpb.de/apuz/32971/jugendstrafvollzug?p=all>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65). Seattle u.a.: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weis, K. & Gugutzer, R. (2008). Einleitung: Sport in Gesellschaft und Soziologie. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 7-15). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Weiß, O. (2008). Soziale Gruppen im Sport. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 152-160). Schorndorf: Hofmann.
- Wendt, P.-U. (2007). Wenn Gewalt zur Sprache kommt. Empirische Befunde zur Devianz junger Menschen – am Beispiel Niedersachsen. In U. Neumann & P.-U. Wendt (Hrsg.), *Gewaltprävention in Jugendarbeit und Schule* (S. 34-56), Band 2, Marburg: Schüren-Verlag.
- Wensierski, von H.-J. & Lübcke, C. (2010). HipHop, Kopftuch und Familie – Jugendphase und Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland. In Ch. Hunner-Kreisel & Andresen, S. (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive* (S. 157-175). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werner, R. (1960). Pädagogik im Strafvollzug. *Recht der Jugend*, 8, 3-30.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychology Review*, 66 (5), 297-333.
- Würth, S. (2001). *Die Rolle der Eltern im sportlichen Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen*. Leipzig: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Zifonun, D. (2016). *Versionen. Soziologie sozialer Welten*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Abkürzungsverzeichnis

ALM	Allgemeines Lineares Modell
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber
ISK	Inventar Sozialer Kompetenzen
JGG	Jugendgerichtsgesetz
NS	Nationalsozialismus
o.g.	oben genannt
o. J.	ohne Jahr
OSC	Organisationsberatung, Supervision, Coaching
SI	Soziale Intelligenz
SWE	Selbstwirksamkeitserwartung
StVollzG	Strafvollzugsgesetz
u. a.	und andere
USA	United States of America (Vereinigte Staaten von Amerika)
v.a.	vor allem
vgl.	Vergleich
z. B.	zum Beispiel

zit. n. zitiert nach

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Modell der sportbezogenen Sozialisation (Baur & Burrmann, 2008; Burrmann, 2008 zit. n. Sygusch, Brandl-Bredenbeck & Burrmann, 2009)
- Abbildung 2: Sozialisationsprozesse zum Sport, im Sport und durch Sport (modifiziert nach Mutz, 2012 zit. n. Gerlach & Brettschneider, 2013, S. 45)
- Abbildung 3: Beziehung zwischen sozialer Kompetenz und verwandten Begriffen (Kanning, 2009, S. 25)
- Abbildung 4: Dreidimensionale Taxonomie = Versuch einer Integration diverser Kompetenzkataloge (Kanning, 2009, S. 21)
- Abbildung 5: Methodische Zugänge zur Erfassung sozialer Kompetenzen (Kanning, 2009, S. 26)
- Abbildung 6: Selbstwirksamkeit
- Abbildung 7: Soziale Orientierung
- Abbildung 8: Offensivität
- Abbildung 9: Selbststeuerung
- Abbildung 10: Reflexibilität

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die Phaseneinteilung von Erikson

Tabelle 2: Übersicht der Methoden zur Erfassung sozialer Kompetenz

Tabelle 3: Interne Konsistenz (Cronbachs α ; N = 200)

Tabelle 4: Deskriptive Statistik für die Selbstwirksamkeit, die Dimensionen der Sozialen Kompetenz Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung und Reflexibilität für Versuchs- und Kontrollgruppe

Tabelle 5: Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung

Anhangverzeichnis

I Allgemeiner Fragebogen

MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG

Institut für Sportwissenschaft



Name: _____

Alter in Jahren: _____

Schülerin/Schüler

Auszubildende/Auszubildender

Studentin/Student

Berufstätige/Berufstätiger

Geschlecht: weiblich männlich Datum: _____

Ort: _____

Hinweise zur Bearbeitung des Fragebogens

Auf den nächsten Seiten finden Sie 43 Aussagen, die Sie auf ihre persönlichen Verhaltensweisen und Gewohnheiten beziehen. Ihre Aufgabe besteht darin, jeweils zu entscheiden, inwieweit die getroffene Aussage auf ihre Person zutrifft. Hierzu stehen Ihnen immer vier Antwortalternativen zur Verfügung: „trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“, „trifft sehr zu“. Bitte wählen Sie bei jeder Aussage diejenige Antwortalternative aus, die für Sie am ehesten zutrifft und markieren Sie Ihre Antwort durch ein deutliches Kreuz in dem vorgesehenen Kästchen. Hier ein Beispiel:

Beispiel:

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
In Diskussionen übernehme ich meist die Führung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn Sie irrtümlich eine unzutreffende Antwortalternative angekreuzt haben, umkreisen Sie bitte deutlich den Fehler und kreuzen anschließend die zutreffende Antwortalternative an. Bitte kreuzen Sie nicht zwischen den Antwortalternativen an. Solche Antworten können später nicht ausgewertet werden. Gleiches gilt für Fragebogen, in denen einzelne Fragen übersprungen wurden.

Bitte antworten Sie stets ehrlich, nach bestem Wissen und Gewissen und denken Sie nicht darüber nach, welche Antwort möglicherweise die vorteilhafteste wäre. Nicht selten täuscht der erste Eindruck. Einige Aussagen werden sich sprachlich ähneln. Lassen Sie sich dadurch nicht irritieren und bearbeiten Sie jede Aussage völlig unabhängig von Ihren bisher abgegebenen Antworten.

Bearbeiten Sie den Fragebogen bitte zügig, aber sorgfältig. Halten Sie sich nicht zu lange an einzelnen Aussagen auf. Falls Situationen beschrieben werden, die Sie so noch nicht erlebt haben, schätzen Sie bitte ein, wie Sie sich wahrscheinlich verhalten würden.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
1. Auch wenn meine Zeit äußerst knapp bemessen ist, habe ich immer ein offenes Ohr für andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Für gewöhnlich bestimme ich, wo es lang gehen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Oft platzen Ärger oder Freude einfach so aus mir heraus, ohne dass ich viel dagegen tun könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich bemühe mich fast jederzeit, anderen ein positives Bild von mir zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
5. In den meisten Situationen versuche ich die Welt auch mit den Augen meines Gesprächspartners zu sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Es fällt mir sehr leicht, in einer neuen Gruppe schnell Anschluss zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Es kommt häufig vor, dass sich meine Stimmung mehrmals am Tag ändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Fast immer, wenn ich mit anderen Menschen zusammenkomme, versuche ich herauszubekommen, ob mein Verhalten beim Gegenüber so ankommt, wie ich es gemeint habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich ärgere mich oft über Leute, weil sie irgendwie anders sind als ich selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wichtige Entscheidungen schiebe ich gern vor mich her.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wenn ich mich mit anderen Menschen unterhalte, dann schweifen meine Gedanken oft ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Es gab in meinem Leben schon viele Situationen, in denen ich nicht mehr weiter wusste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Im Kontakt mit anderen Menschen bin ich ein viel Genauerer Beobachter als die meisten anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
17. Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich im Allgemeinen auch der Auffassung der Gegenseite zu ihrem Recht zu verhelfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich liebe es, mit anderen Menschen kontrovers zu diskutieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Meist bin ich auf die Hilfe anderer angewiesen, um eigene Interessen verwirklichen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Über meine eigenen Gefühle mache ich mir nur wenig Gedanken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ich handle manchmal nach der Devise: „Jeder ist sich selbst der Nächste“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Es kommt nur selten vor, dass ich in einem Streitgespräch unterliege.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich habe meine Gefühle immer gut unter Kontrolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Oft langweilen mich andere Menschen so, dass ich Ihnen nicht längere Zeit konzentriert zuhören mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. In fast allen Gesprächen bemühe ich mich darum, in der Gestik meiner Gesprächspartner Hinweise darauf zu finden, was sie über mich denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ehrlich gesagt, es fällt mir oft schwer, mich in andere Menschen hineinzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
29. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Ich gehe immer auf Menschen zu, wenn ich sie kennenlernen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Es kommt häufig vor, dass sich meine Stimmung von Tag zu Tag ändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Ich habe ein ausgezeichnetes Gespür dafür, wenn Reden und Denken eines Menschen nicht überein stimmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. In Diskussionen kann ich leichter als andere unterschiedliche Meinungen akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Im Allgemeinen fällt es mir leicht, Entscheidungen zu treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. In meinem Leben kommt es sehr selten vor, dass ich mich hilflos fühle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Ich denke sehr oft über mich nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. In vielen Konfliktsituationen ist es mir egal, inwieweit auch die Gegenseite ihre Vorstellungen durchsetzen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
41. Kontroverse Diskussionen sind mir meist unangenehm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Ich bin sehr oft auf andere Menschen angewiesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

جامعة
فيتنبرغ هالة مارتن لوتر

معهد الرياضة جناح الرياضة



الاسم الكامل _____ السن _____

<input type="checkbox"/>	متدربة/متدرب	<input type="checkbox"/>	تلميذة/تلميذ
<input type="checkbox"/>	طالبة/طالب	<input type="checkbox"/>	عاملة/عامل
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	الجنس:

المكان: _____ التاريخ: _____

ملاحظة حول ملء الاستمارة:

على الأوراق التالية ستجدون 43 اسئلة التي تتركز على شخصيتكم
تصرفكمو إعتياداتكم مهمتك في هذه المسألة تتمثل في اتخاذ قرار
إلى أي حد هاته الأسئلة تنطبق على شخصيتك
ولهدا الغرض وضعت أمامك أربعة اجوبة :
أرجوك أن تضع علامة X
واضحة في الخانة

التي تراها ملائمة لوضعيتك و هذا مثال توضيحي مثال:

عند الحوار افرض شخصيتي بقوة : _____			
لا	نادراً	غالباً	نعم
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

إذا وضعت علامة خاطئة في خانة ما فعليك أن تصححها بوضع دائرة على الخانة الخاطئة ثم وضع علامة على الخانة الصحيحة.
المرجو وضع علامة X في المكان المرسوم ولها عدم الخروج عنه.
أي علامة X تعتبر لاغية و هذا ينطبق على تخطي أي سؤال دائماً من فضلكم أن تجيبوا بصراحة و مصداقية علمية و لا تفكروا أبداً في اجوبة تضنون بها انها إيجابية فقط.
بعض الأسئلة ستكون مشابهة للآخرى لذلك المرجو عدم الارتباك و متابعة الأجوبة المرجو ملء الإستمارة بسرعة بجدية و عدم التقريط في التفكير في كل جواب على حدة.
إذا كانت اسئلة لا تسمك بصلة نهائياً
و لم توضع في نفس هذا الموقف
المرجو محاولة تخيل الوضع كأنك
مارسته و تصور كيف تتعامل معه في الحقيقة.

لا نادراً غالباً نعم

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

1. حتى و إن كان وقتي ضيقاً جداً أصغي دائماً إلى خرين

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. و كالعادة دائماً اتخد القرار النهائي.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3 في الغالب عند الفرح أو الغضب انفعل دون التحكم في نفسي.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. أحاول في كل وقت أن أضهر بصورة اجابية أمام الآخرين.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. في غالب الحالات أحاول أن أفهم العالم من خلال رأي المحاور.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. عند غلق باب النقاش أجد حلولاً لفرض رأيي

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. يسهل على داخل مجموعة جديدة أن أجد حلولاً بسرعة.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. دائماً استطيع أن أحل المشاكل الصعبة إذا أوليتها اهتماماً.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9. تحصل لي في الغالب تقلبات مزاجية يومية.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

10. دائماً عندما أكون مع الآخرين أحاول الاستفسار حول وصول الفكرة كما هي.

لا نادراً غالباً نعم

11. انزعج من نوع الأشخاص الذين لا يفكرون مثلي.

12. أهم اتخاذ القرارات ادفعها جانباً.

13. يتيه عقلي عندما اتحدث مع أشخاص آخر كثير من الأحيان في أمور أخرى

14. مرت على في حياتي ظروف لم أعرف التصرف معاً.

15. لا أجد أية صعوبة في تحقيق أهدافي.

16. في علاقتي مع الآخرين أكون أنا الأكثر ملاحظة من العامة.

17. من خلال الآراء المختلفة أحاول على العموم دعم الآخر في الدفاع عن رأيه.

18. أحب العناد في المناقشة مع الناس .

19. في الغالب أنا أعتمد على مساعدة الآخرين لتحقيق مصالحتي الخاصة

20. في حالة الصدفة أعرف كيف التصرف.

21. حول أحاسيسي لا اعير إهتماماً.

22. في بعض الأحيان

23. نادراً ما أظأطئ رأسي.

24. دائماً اتحكم في أحاسيسي.

25. حتى أثناء الأحداث المفاجئة أعتقد انني أكون عند حسن الضن

26. غالباً ما أشعر بالملل تجاه الآخرين حتى انني لا أود الانصات اليهم بتمعن لوقت طويل

27. تقريباً في كل محادثة أحاول أن أعطي لمحاوري بعض النقط للتعرف أكثر على شخصيتي

لا نادراً غالباً نعم

28. في الحقيقة يصعب على التعاطف مع الآخرين

29. لما أكون وحيداً أشعر بصعوبات لأنني لا يمكن الوثوق بمهارتي دائماً

30. لما أود التعرف إلى الآخرين أقصدهم مباشرة

31. أنا متقلب المزاج من يوم لآخر

32. اتخطى الصعاب مهما كانت درجة صعوبتها

33. أشعر بالآخر لما لا يطابق كلامه ما يفكر به

34. لا أتقبل بسهولة آراء الآخرين أثناء النقاشات

35. أجد حلاً لكل مشكل

36. عموماً اتخذ القرارات بسهولة كبيرة

37. نادراً ما احتاج لمساعدة أثناء حياتي اليومية

38. اتعامل جيداً مع المستجدات

39. غالباً ما أفكر بنفسي

40. في غالب الصراعات لا يهمني كيف يفرض الآخر هيمنته

41. المناقشات المثيرة للجدل هي في معظمها لا تسرنني

42. في غالب الأحيان أعتد على الآخرين

43. أحل معظم مشاكلي بنفسي

III Statistik aller erhobenen Einzelwerte

DESCRIPTIVES VARIABLES=Selbstwirksamkeit_1 Selbstwirksamkeit_2 Sozialeorientierung_1
 Sozialeorientierung_2 Offensivität_1 Offensivität_2 Selbststeuerung_1 Selbststeuerung_2 Reflexibilität_1
 Reflexibilität_2 Sozialkompetenz_1 Sozialkompetenz_2
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Deskriptive Statistik

Deskriptive Statistiken

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Selbstwirksamkeit_1	200	13,00	40,00	30,0850	5,30173
Selbstwirksamkeit_2	200	16,00	34,00	27,6000	2,71234
Sozialeorientierung_1	200	15,00	38,00	27,0700	3,93223
Sozialeorientierung_2	200	21,00	34,00	30,4600	2,31413
Offensivität_1	200	10,00	29,00	21,7150	3,94864
Offensivität_2	200	13,00	32,00	22,6750	2,06414
Selbststeuerung_1	200	8,00	31,00	20,1100	4,56752
Selbststeuerung_2	200	19,00	32,00	27,5400	2,58297
Reflexibilität_1	200	12,00	28,00	21,7000	3,74568
Reflexibilität_2	200	11,00	25,00	17,8800	2,65156
Sozialkompetenz_1	200	68,00	117,00	90,5950	8,97069
Sozialkompetenz_2	200	72,00	114,00	98,5550	6,43616
Gültige Anzahl (listenweise)	200				

Test auf Normalverteilung Selbstwirksamkeit (VG und KG, Mt1 und Mt2)

```
EXAMINE VARIABLES=Selbstwirksamkeit_1 Selbstwirksamkeit_2 BY Gruppe
/PLOT NPLOT
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explorative Datenanalyse

Gruppe

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	Gruppe	Fälle					
		Gültig		Fehlend		Gesamtsumme	
		H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Selbstwirksamkeit_1	VG	159	100,0%	0	0,0%	159	100,0%
	KG	41	100,0%	0	0,0%	41	100,0%
Selbstwirksamkeit_2	VG	159	100,0%	0	0,0%	159	100,0%
	KG	41	100,0%	0	0,0%	41	100,0%

Deskriptive Statistik

	Gruppe	Statistik	Standardfehler
Selbstwirksamkeit_1	VG	Mittelwert	29,8742
		95 % Konfidenzintervall für Mittelwert	
		Untergrenze	29,0183
		Obergrenze	30,7301
		5% getrimmter Mittelwert	30,1387
		Median	30,0000
		Varianz	29,857
		Standardabweichung	5,46420
		Minimum	13,00
		Maximum	40,00
		Bereich	27,00
		Interquartilbereich	7,00
		Schiefe	-,613
	Kurtosis	,484	
	KG	Mittelwert	30,9024
		95 % Konfidenzintervall für Mittelwert	
		Untergrenze	29,4546
		Obergrenze	32,3503
		5% getrimmter Mittelwert	31,0027
		Median	31,0000
		Varianz	21,040

		Standardabweichung	4,58696		
		Minimum	22,00		
		Maximum	38,00		
		Bereich	16,00		
		Interquartilbereich	7,00		
		Schiefe	-,450	,369	
		Kurtosis	-,881	,724	
Selbstwirksam- keit_2	VG	Mittelwert	27,6038	,20600	
		95 % Konfidenzintervall für Mittelwert	Untergrenze Obergrenze	27,1969 28,0106	
		5% getrimmter Mittelwert	27,6506		
		Median	28,0000		
		Varianz	6,747		
		Standardabweichung	2,59751		
		Minimum	16,00		
		Maximum	34,00		
		Bereich	18,00		
	Interquartilbereich	3,00			
	Schiefe	-,543	,192		
	Kurtosis	2,756	,383		
	KG	Mittelwert	27,5854	,49260	
		95 % Konfidenzintervall für Mittelwert	Untergrenze Obergrenze	26,5898 28,5809	
		5% getrimmter Mittelwert	27,6477		
		Median	28,0000		
		Varianz	9,949		
		Standardabweichung	3,15417		
		Minimum	20,00		
Maximum		33,00			
Bereich		13,00			
Interquartilbereich		3,50			
Schiefe	-,160	,369			
Kurtosis	-,235	,724			

Tests auf Normalverteilung

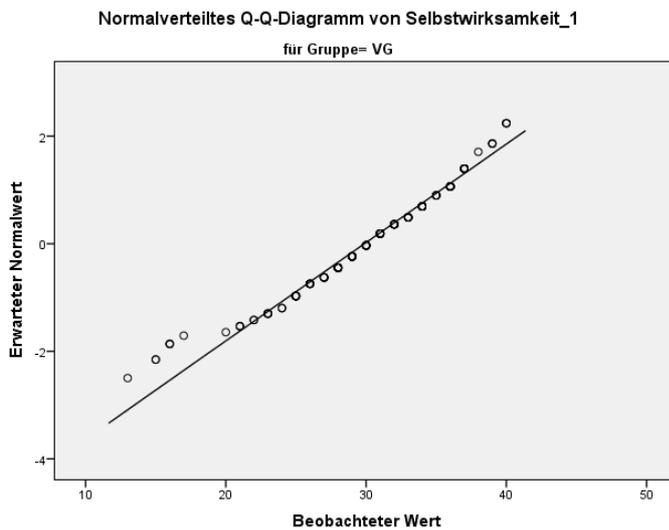
	Gruppe	Kolmogorow-Smirnow ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistik	df	Sig.	Statistik	df	Sig.
Selbstwirksamkeit_1	VG	,083	159	,010	,966	159	,001
	KG	,118	41	,160	,937	41	,024
Selbstwirksamkeit_2	VG	,126	159	,000	,947	159	,000
	KG	,113	41	,200*	,969	41	,313

*. Dies ist eine Untergrenze der tatsächlichen Signifikanz.

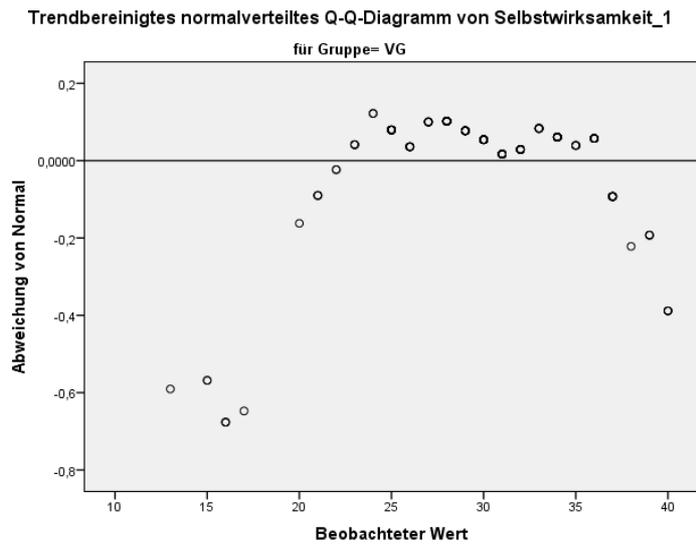
a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Selbstwirksamkeit_1

Normalverteilte Q-Q-Diagramme

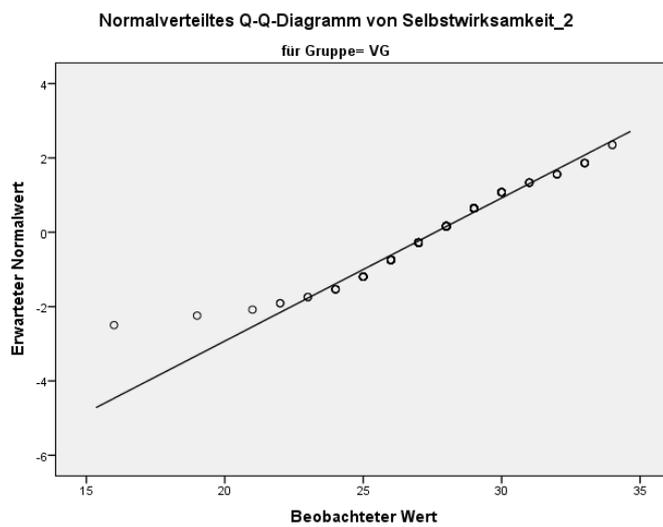


Trendbereinigte normalverteilte Q-Q-Diagramme

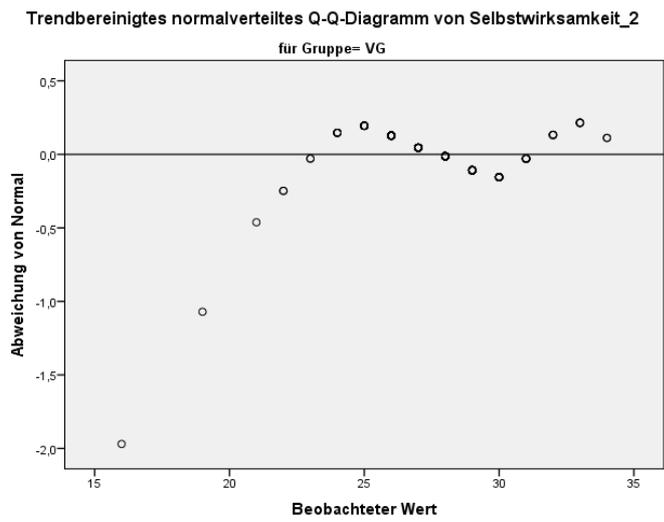


Selbstwirksamkeit_2

Normalverteilte Q-Q-Diagramme

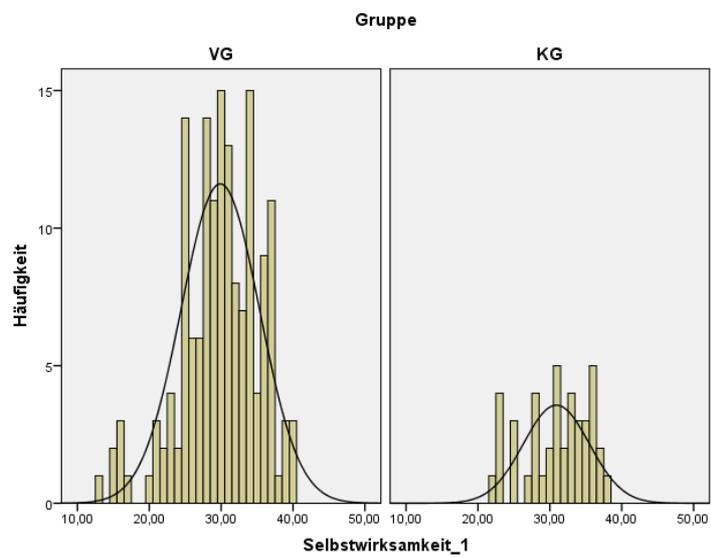


Trendbereinigte normalverteilte Q-Q-Diagramme



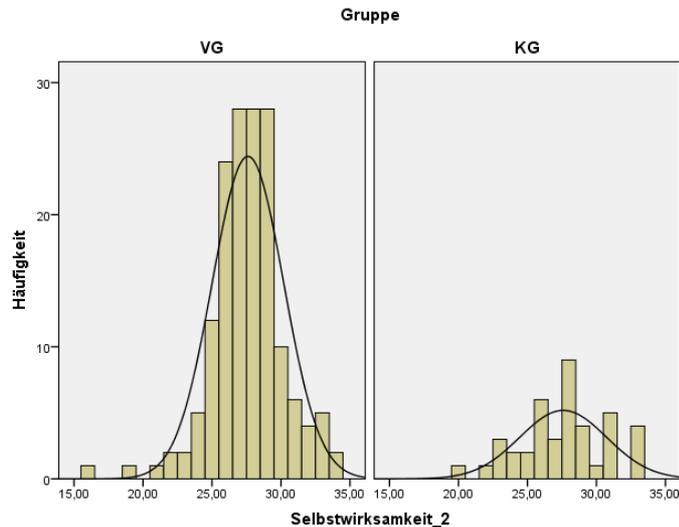
GRAPH
/HISTOGRAM(NORMAL)=Selbstwirksamkeit_1
/PANEL COLVAR=Gruppe COLOP=CROSS.

Grafik



GRAPH
/HISTOGRAM(NORMAL)=Selbstwirksamkeit_2
/PANEL COLVAR=Gruppe COLOP=CROSS.

Grafik



In der oben stehenden Tabelle zum Test auf Normalverteilung wurden der Kolmogorov-Smirnov sowie der Shapiro-Wilk-Test angewendet.

Beide Tests kommen für die Variable Selbstwirksamkeit in der Versuchsgruppe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt zu dem gleichen Ergebnis: Signifikanzwert von $\leq 0,05$. Es ist demnach davon auszugehen, dass die Variable Selbstwirksamkeit in der Grundgesamtheit nicht perfekt normalverteilt ist.

Der Wert der Schiefe ist bei der Variablen Selbstwirksamkeit in der Versuchsgruppe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt kleiner als 2, daher liegt eine Normalverteilung vor. Der Wert der Schiefe ist mehr als doppelt so groß wie der Standardfehler. Deswegen kann davon ausgegangen werden, dass die Variable Selbstwirksamkeit der Versuchsgruppe auch in der Grundgesamtheit schief ist. Die Grundgesamtheit ist normalverteilt.

Der Wert der Kurtosis ist bei der Variablen Selbstwirksamkeit in der Versuchsgruppe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt kleiner als 7, daher liegt eine Normalverteilung vor. Es liegen positive Werte vor, sodass daraus zu schließen ist, dass die

Verteilung etwas steiler ist als die Normalverteilung. Der Standardfehler der Kurtosis ist etwas kleiner als der Kurtosis-Wert. Es ist daher davon auszugehen, dass die Variable Selbstwirksamkeit der Versuchsgruppe nicht nur in der Stichprobe, sondern auch in der Grundgesamtheit steiler ist als die Normalverteilung.

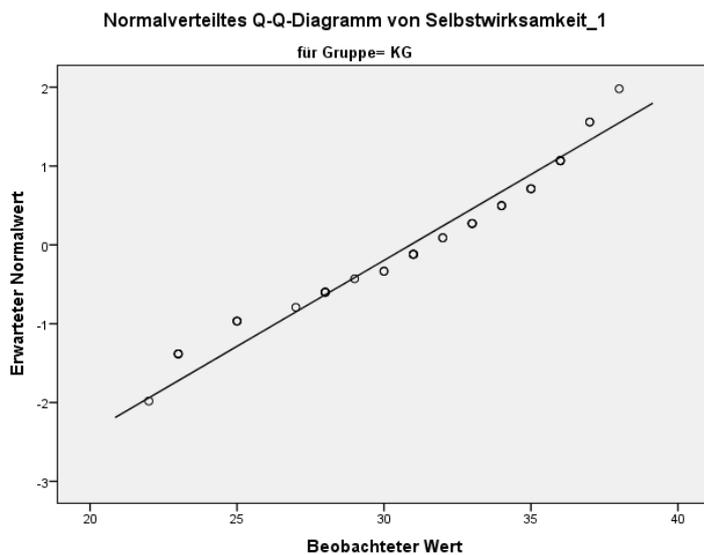
Die beobachteten Werte der Variablen Selbstwirksamkeit in der Versuchsgruppe zum Messzeitpunkt 1 und 2 (Abbildung QQ-Diagramme) folgen überwiegend dem Verlauf der Geraden, sodass an dieser Stelle von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann. In den trendbereinigten QQ-Diagrammen streuen die beobachteten Werte zufällig um die Gerade, sodass auch an dieser Stelle von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann.

Auch die Histogramme für beide Messzeitpunkte in der Versuchsgruppe zeigen eine annähernde Normalverteilung auf.

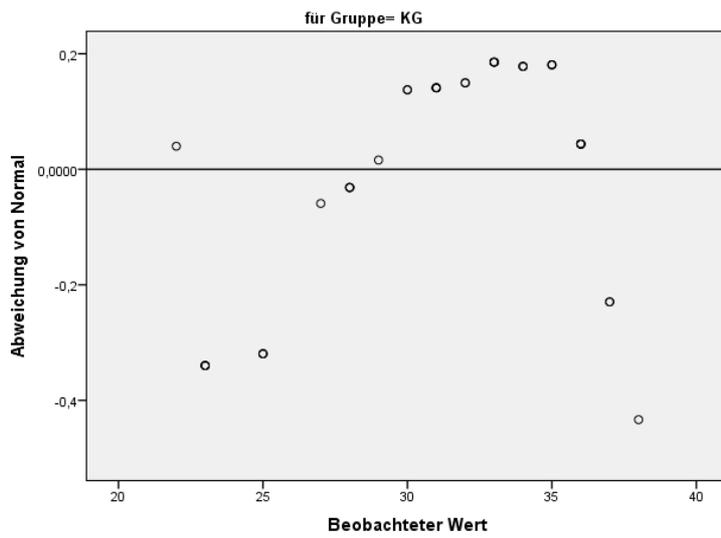
Ergebnis: Selbstwirksamkeit für die Versuchsgruppe Messzeitpunkt 1 und 2 -> annähernd normalverteilt -> Anwendung parametrischer Test

Selbstwirksamkeit_1

Normalverteilte Q-Q-Diagramme



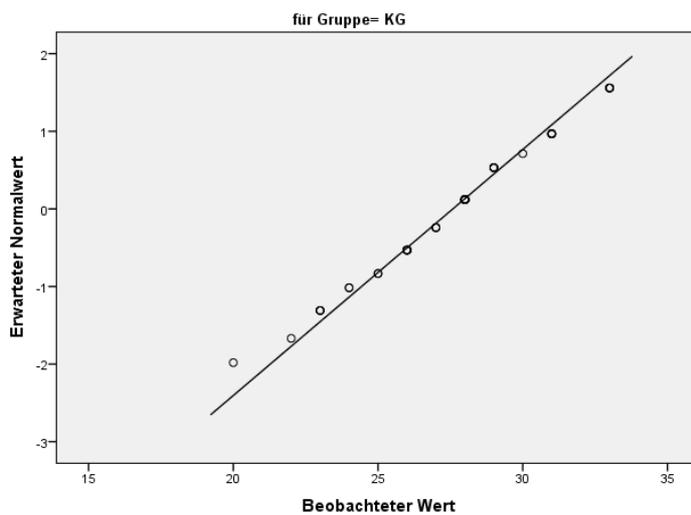
Trendbereinigtes normalverteiltes Q-Q-Diagramm von Selbstwirksamkeit_1



Selbstwirksamkeit_2

Normalverteilte Q-Q-Diagramme

Normalverteiltes Q-Q-Diagramm von Selbstwirksamkeit_2



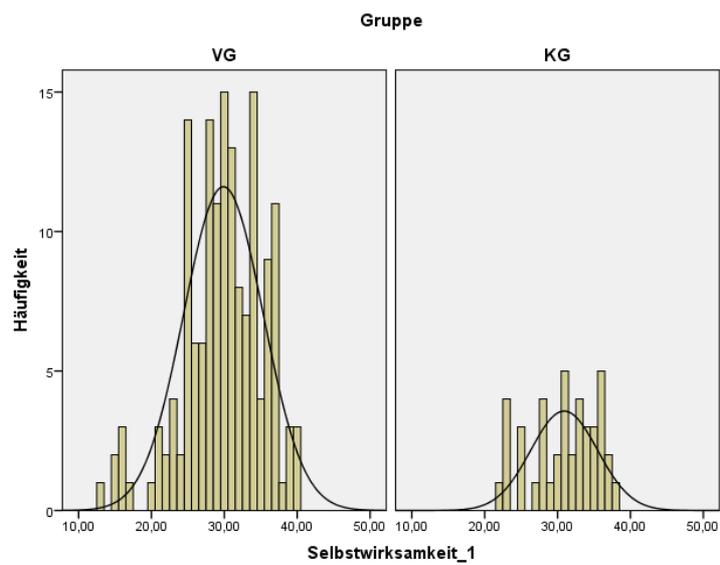
Trendbereinigtes normalverteiltes Q-Q-Diagramm von Selbstwirksamkeit_2



GRAPH

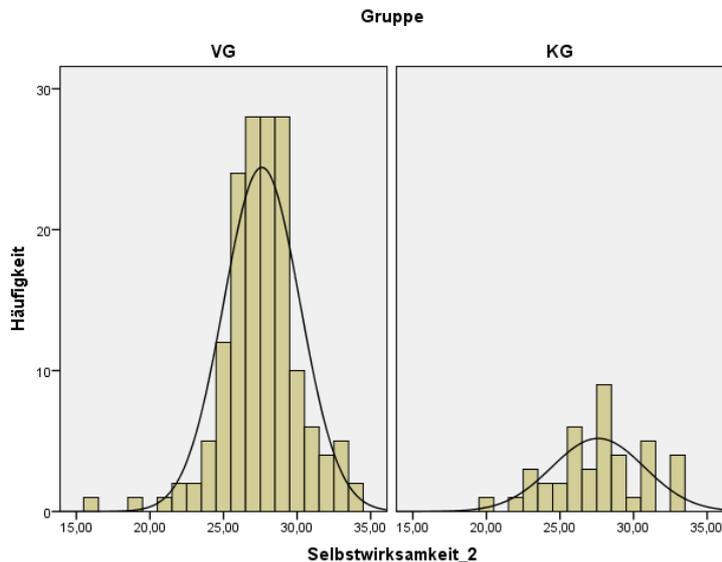
/HISTOGRAM(NORMAL)=Selbstwirksamkeit_1
/PANEL COLVAR=Gruppe COLOP=CROSS.

Grafik



GRAPH
/HISTOGRAM(NORMAL)=Selbstwirksamkeit_2
/PANEL COLVAR=Gruppe COLOP=CROSS.

Grafik



Beide Tests (Kolmogorov-Smirnov und Shapiro-Wilk) kommen für die Variable Selbstwirksamkeit in der Kontrollgruppe sowohl für den ersten als auch den zweiten Messzeitpunkt ebenfalls zu einem übereinstimmenden Ergebnis: Signifikanzwert von $\geq 0,05$ -> es ist davon auszugehen, dass die Variable Selbstwirksamkeit in der Grundgesamtheit normalverteilt ist.

Der Wert der Schiefe ist bei der Variablen Selbstwirksamkeit in der Kontrollgruppe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt kleiner als 2, daher liegt eine Normalverteilung vor. Der Wert der Schiefe ist in diesem Fall nicht mehr als doppelt so groß wie der Standardfehler, sodass davon auszugehen ist, dass die Variable Selbstwirksamkeit der Kontrollgruppe in der Grundgesamtheit nicht schief ist.

Der Wert der Kurtosis ist bei der Variablen Selbstwirksamkeit in der Kontrollgruppe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt kleiner als 7, daher liegt eine Normalverteilung vor. Bei dem ersten Messzeitpunkt hat die Kurtosis mit $-0,881$ einen leicht negativen Wert und zeigt damit an, dass die Verteilung der Variablen Selbstwirksamkeit nicht steiler verläuft als eine Normalverteilung. Bei dem zweiten Messzeitpunkt hingegen hat die Kurtosis mit $0,235$ einen leicht positiven Wert und zeigt damit an, dass die Verteilung der

Variablen Selbstwirksamkeit etwas steiler verläuft als eine Normalverteilung. Der Standardfehler der Kurtosis ist beim ersten Messzeitpunkt etwas kleiner als der Kurtosis-Wert. Es ist daher davon auszugehen, dass die Variable Selbstwirksamkeit der Kontrollgruppe nicht nur in der Stichprobe, sondern auch in der Grundgesamtheit steiler ist als die Normalverteilung. Der Standardfehler der Kurtosis ist beim zweiten Messzeitpunkt hingegen etwas größer als der Kurtosis-Wert. Es ist daher davon auszugehen, dass die Variable Selbstwirksamkeit der Kontrollgruppe nur in der Stichprobe steiler ist als die Normalverteilung, aber nicht in der Grundgesamtheit.

Die beobachteten Werte der Variablen Selbstwirksamkeit in der Kontrollgruppe zum Messzeitpunkt 1 und 2 (QQ-Diagramme) folgen überwiegend dem Verlauf der Geraden, sodass an dieser Stelle von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann. In den trendbereinigten QQ-Diagrammen streuen die beobachteten Werte zufällig um die Gerade, sodass auch an dieser Stelle von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann.

Auch die Histogramme für beide Messzeitpunkte in der Kontrollgruppe zeigen eine annähernde Normalverteilung auf.

Ergebnis: Selbstwirksamkeit für die Kontrollgruppe Messzeitpunkt 1 und 2 -> annähernd normalverteilt -> Anwendung parametrischer Test

Test auf Normalverteilung Sozialkompetenz (VG und KG, Mt1 und Mt2)

```
EXAMINE VARIABLES=Sozialkompetenz_1 Sozialkompetenz_2 BY Gruppe
/PLOT NPLOT
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explorative Datenanalyse

Gruppe

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	Gruppe	Fälle					
		Gültig		Fehlend		Gesamtsumme	
		H	Prozent	H	Prozent	H	Prozent
Sozialkompetenz_1	VG	159	100,0%	0	0,0%	159	100,0%
	KG	41	100,0%	0	0,0%	41	100,0%
Sozialkompetenz_2	VG	159	100,0%	0	0,0%	159	100,0%
	KG	41	100,0%	0	0,0%	41	100,0%

Deskriptive Statistik

	Gruppe	Statistik	Standardfehler		
Sozialkompetenz_1	VG	Mittelwert	91,0000	,69338	
		95 % Konfidenzintervall für Mittelwert	Untergrenze	89,6305	
			Obergrenze	92,3695	
		5% getrimmter Mittelwert		91,1331	
		Median		92,0000	
		Varianz		76,443	
		Standardabweichung		8,74317	
		Minimum		68,00	
		Maximum		110,00	
		Bereich		42,00	
		Interquartilbereich		12,00	
		Schiefe		-,120	,192
		Kurtosis		-,184	,383
		KG	Mittelwert	89,0244	1,52399
	VG	95 % Konfidenzintervall für Mittelwert	Untergrenze	85,9443	
			Obergrenze	92,1045	
		5% getrimmter Mittelwert		88,6436	

	Median		89,0000	
	Varianz		95,224	
	Standardabweichung		9,75830	
	Minimum		71,00	
	Maximum		117,00	
	Bereich		46,00	
	Interquartilbereich		11,00	
	Schiefe		,566	,369
	Kurtosis		,898	,724
Sozialkompetenz_2 VG	Mittelwert		98,8994	,49808
	95 % Konfidenzintervall für Mittelwert	Untergrenze	97,9156	
		Obergrenze	99,8831	
	5% getrimmter Mittelwert		99,1464	
	Median		99,0000	
	Varianz		39,446	
	Standardabweichung		6,28057	
	Minimum		72,00	
	Maximum		114,00	
	Bereich		42,00	
	Interquartilbereich		7,00	
	Schiefe		-,760	,192
	Kurtosis		2,015	,383
KG	Mittelwert		97,2195	1,08173
	95 % Konfidenzintervall für Mittelwert	Untergrenze	95,0333	
		Obergrenze	99,4058	
	5% getrimmter Mittelwert		97,4932	
	Median		98,0000	
	Varianz		47,976	
	Standardabweichung		6,92644	
	Minimum		78,00	
	Maximum		109,00	
	Bereich		31,00	
	Interquartilbereich		10,00	
	Schiefe		-,697	,369
	Kurtosis		,323	,724

Tests auf Normalverteilung

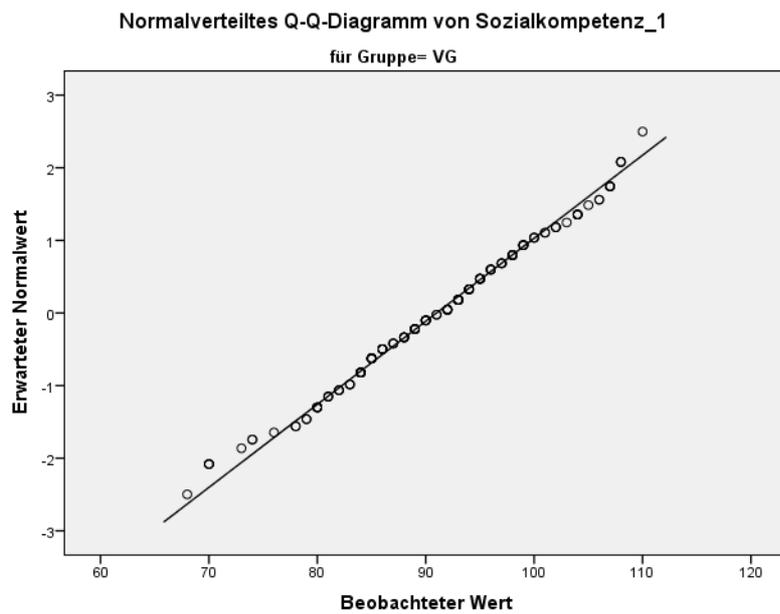
	Gruppe	Kolmogorow-Smirnow ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistik	df	Sig.	Statistik	df	Sig.
Sozialkompetenz_1	VG	,050	159	,200*	,989	159	,254
	KG	,122	41	,127	,968	41	,288
Sozialkompetenz_2	VG	,091	159	,003	,964	159	,000
	KG	,098	41	,200*	,959	41	,140

*. Dies ist eine Untergrenze der tatsächlichen Signifikanz.

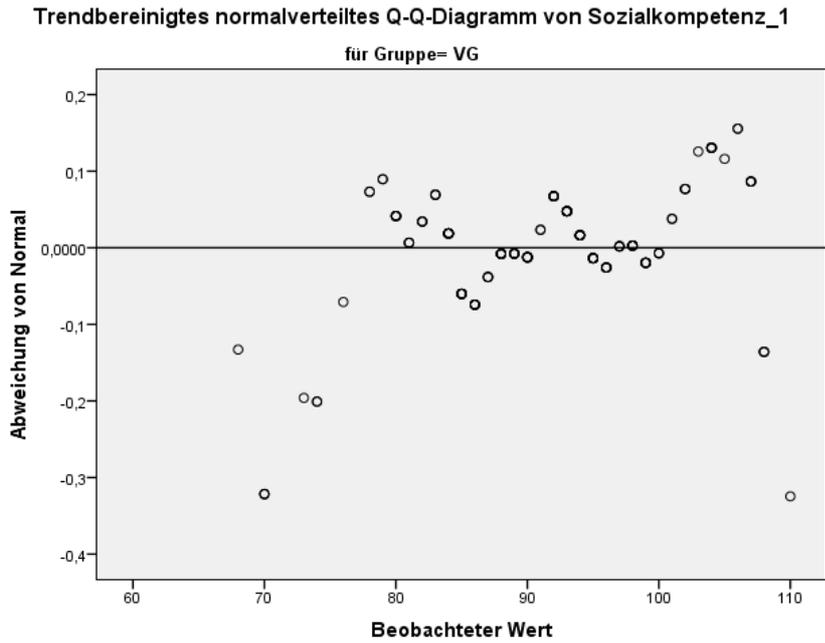
a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Sozialkompetenz_1

Normalverteilte Q-Q-Diagramme

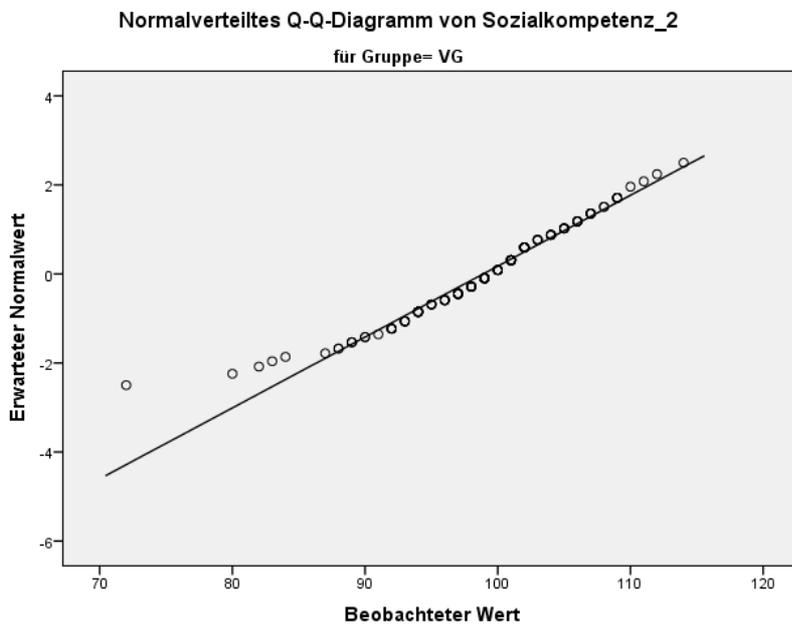


Trendbereinigte normalverteilte Q-Q-Diagramme

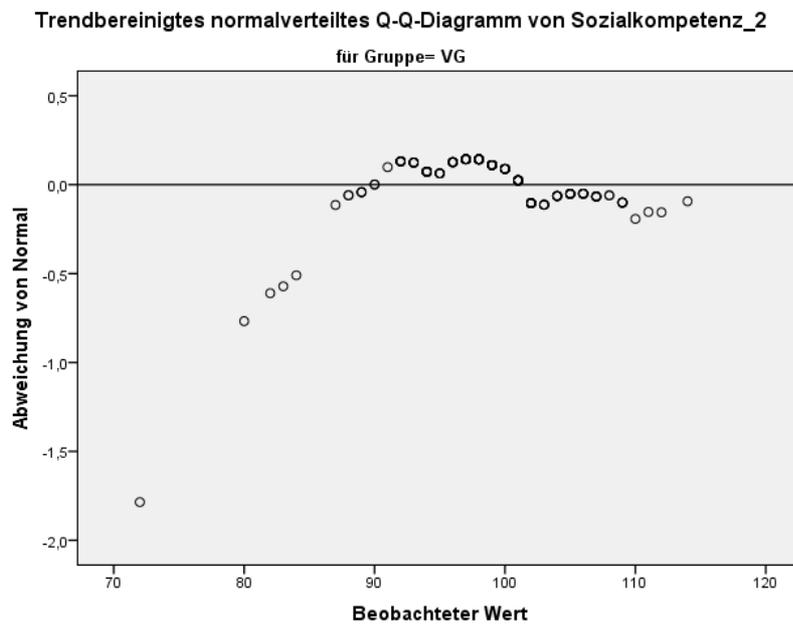


Sozialkompetenz_2

Normalverteilte Q-Q-Diagramme

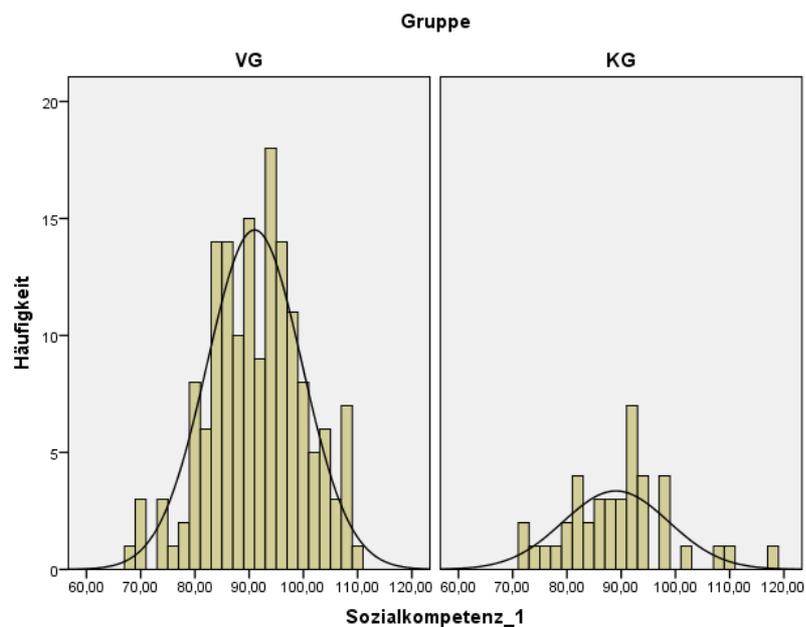


Trendbereinigte normalverteilte Q-Q-Diagramme



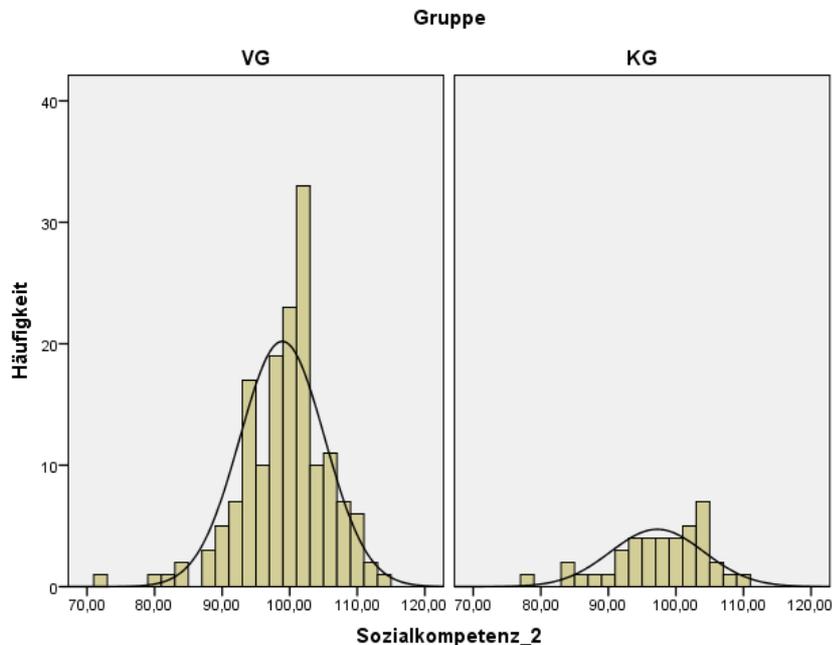
GRAPH
/HISTOGRAM(NORMAL)=Sozialkompetenz_1
/PANEL COLVAR=Gruppe COLOP=CROSS.

Grafik



GRAPH
/HISTOGRAM(NORMAL)=Sozialkompetenz_2
/PANEL COLVAR=Gruppe COLOP=CROSS.

Grafik



In der oben stehenden Tabelle zum Test auf Normalverteilung wurden der Kolmogorov-Smirnov sowie der Shapiro-Wilk-Test angewendet.

Beide Tests kommen für die Variable Sozialkompetenz in der Versuchsgruppe zum ersten Messzeitpunkt zu dem gleichen Ergebnis: Signifikanzwert von $\geq 0,05$. Es ist demnach davon auszugehen, dass die Variable Sozialkompetenz in der Grundgesamtheit normalverteilt ist. Beide Test kommen für die Variable Sozialkompetenz in der Versuchsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt jedoch zu einem anderen Ergebnis: Signifikanzwert von $\leq 0,05$. Es ist demnach davon auszugehen, dass die Variable Sozialkompetenz in der Grundgesamtheit nicht perfekt normalverteilt ist.

Der Wert der Schiefe ist bei der Variablen Sozialkompetenz in der Versuchsgruppe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt kleiner als 2, daher liegt eine Normalverteilung vor. Der Wert der Schiefe ist bei dem ersten Messzeitpunkt etwas kleiner als der Standardfehler. Deswegen kann davon ausgegangen werden, dass die Variable Sozialkompetenz der Versuchsgruppe in der Grundgesamtheit nicht normalverteilt ist. Der Wert

der Schiefe ist bei dem zweiten Messzeitpunkt mehr als doppelt so groß wie der Standardfehler. Deswegen kann davon ausgegangen werden, dass die Variable Sozialkompetenz der Versuchsgruppe auch in der Grundgesamtheit schief ist. Die Grundgesamtheit ist normalverteilt.

Der Wert der Kurtosis ist bei der Variablen Sozialkompetenz in der Versuchsgruppe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt kleiner als 7, daher liegt eine Normalverteilung vor. Beim ersten Messzeitpunkt liegt ein negativer Kurtosis-Wert vor. Der Standardfehler der Kurtosis ist zudem größer als der Kurtosis-Wert, d.h. dass die Variable Sozialkompetenz der Versuchsgruppe zum ersten Messzeitpunkt in der Grundgesamtheit nicht steiler verläuft als die Normalverteilung. Beim zweiten Messzeitpunkt liegt ein positiver Kurtosis-Wert vor. Der positive Wert lässt daraus schließen, dass die Verteilung etwas steiler ist als die Normalverteilung. Der Standardfehler der Kurtosis beim zweiten Messzeitpunkt ist etwas kleiner als der Kurtosis-Wert. Es ist daher davon auszugehen, dass die Variable Sozialkompetenz der Versuchsgruppe nicht nur in der Stichprobe, sondern auch in der Grundgesamtheit steiler ist als die Normalverteilung.

Die beobachteten Werte der Variablen Sozialkompetenz in der Versuchsgruppe zum Messzeitpunkt 1 und 2 (Abbildung QQ-Diagramme) folgen überwiegend dem Verlauf der Geraden, sodass an dieser Stelle von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann. In den trendbereinigten QQ-Diagrammen streuen die beobachteten Werte zufällig um die Gerade, sodass auch an dieser Stelle von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann.

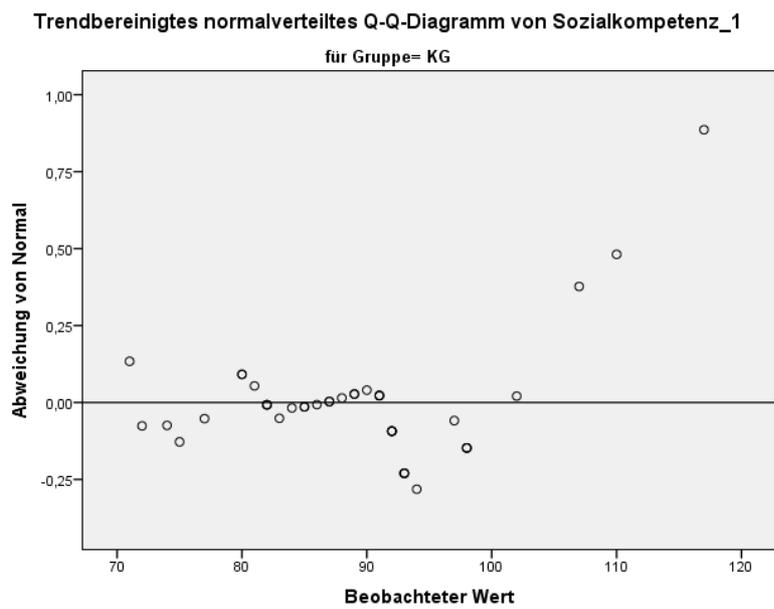
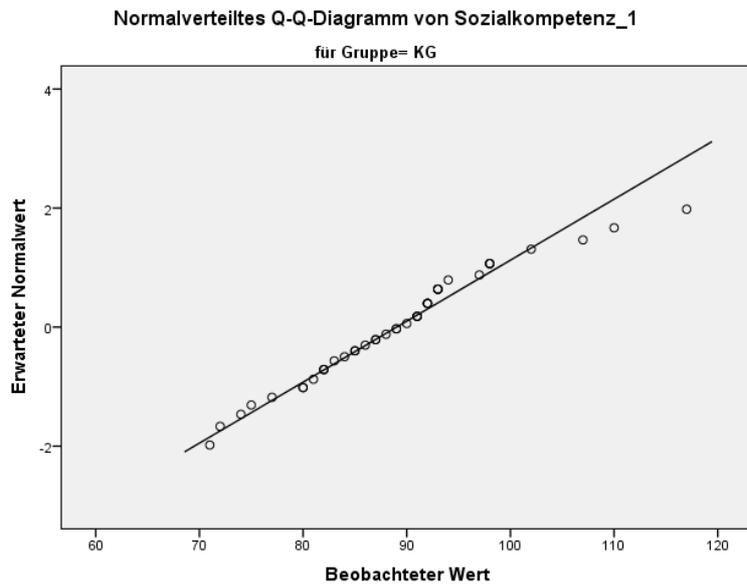
Auch die Histogramme für beide Messzeitpunkte in der Versuchsgruppe zeigen eine annähernde Normalverteilung auf.

Ergebnis:

Sozialkompetenz für die Versuchsgruppe Messzeitpunkt 1 und 2 -> annähernd normalverteilt -> Anwendung parametrischer Test

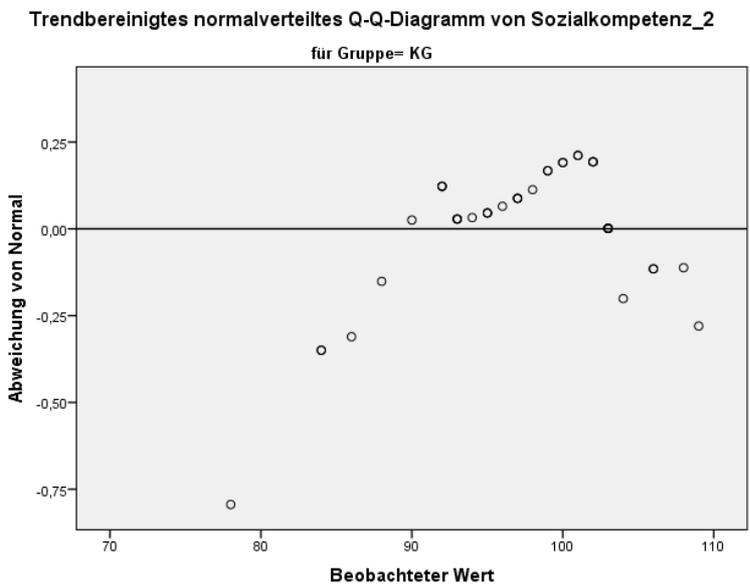
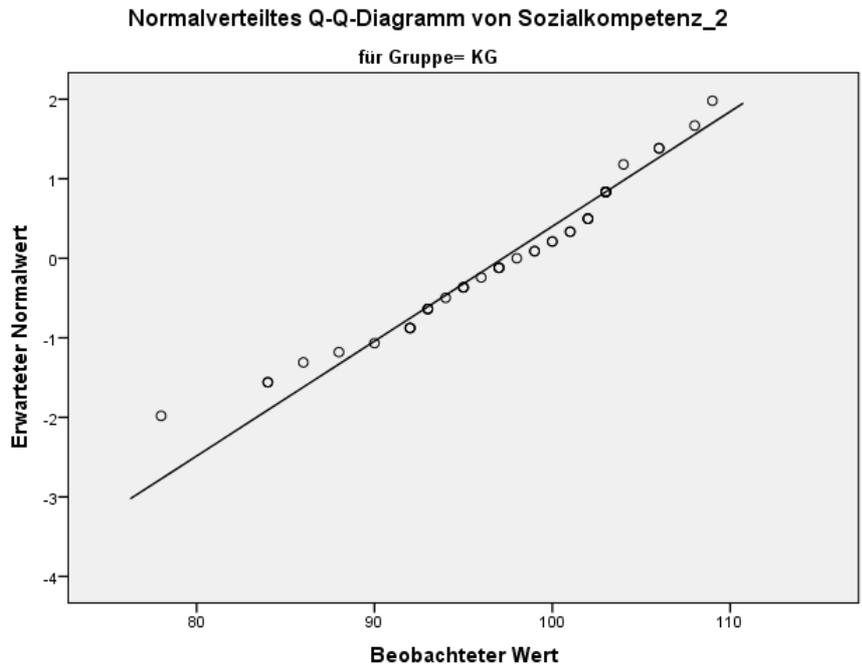
Sozialkompetenz_1

Normalverteilte Q-Q-Diagramme



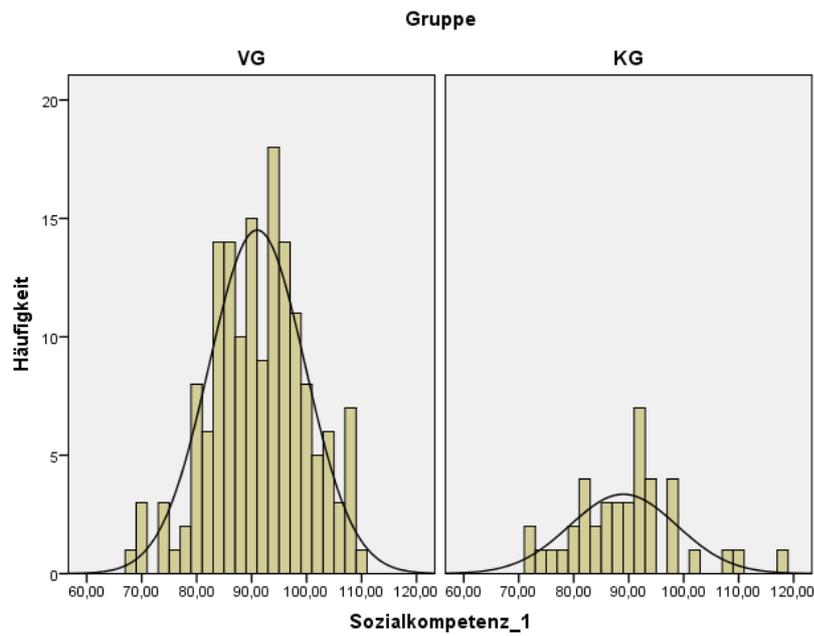
Sozialkompetenz_2

Normalverteilte Q-Q-Diagramme



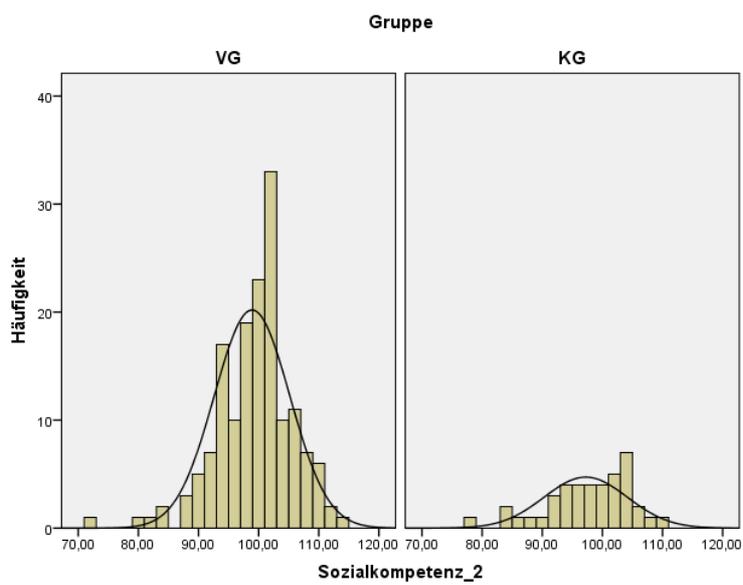
GRAPH
/HISTOGRAM(NORMAL)=Sozialkompetenz_1
/PANEL COLVAR=Gruppe COLOP=CROSS.

Grafik



GRAPH
/HISTOGRAM(NORMAL)=Sozialkompetenz_2
/PANEL COLVAR=Gruppe COLOP=CROSS.

Grafik



Beide Tests (Kolmogorov-Smirnov und Shapiro-Wilk) kommen für die Variable Sozialkompetenz in der Kontrollgruppe sowohl für den ersten als auch den zweiten Messzeitpunkt ebenfalls zu einem übereinstimmenden Ergebnis: Signifikanzwert von $\geq 0,05$ -> es ist davon auszugehen, dass die Variable Selbstwirksamkeit in der Grundgesamtheit normalverteilt ist.

Der Wert der Schiefe ist bei der Variablen Sozialkompetenz in der Kontrollgruppe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt kleiner als 2, daher liegt eine Normalverteilung vor. Der Wert der Schiefe ist in diesem Fall knapp doppelt so groß wie der Standardfehler, sodass davon auszugehen ist, dass die Variable Sozialkompetenz der Kontrollgruppe in der Grundgesamtheit schief und nicht symmetrisch ist.

Der Wert der Kurtosis ist bei der Variablen Sozialkompetenz in der Kontrollgruppe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt kleiner als 7, daher liegt eine Normalverteilung vor. Bei beiden Messzeitpunkten hat die Kurtosis positive Werte. Dies zeigt damit an, dass die Verteilung der Variablen Sozialkompetenz steiler verläuft als eine Normalverteilung. Der Standardfehler der Kurtosis ist beim ersten Messzeitpunkt etwas kleiner als der Kurtosis-Wert. Es ist daher davon auszugehen, dass die Variable Sozialkompetenz der Kontrollgruppe nicht nur in der Stichprobe, sondern auch in der Grundgesamtheit steiler ist als die Normalverteilung. Der Standardfehler der Kurtosis ist beim zweiten Messzeitpunkt hingegen etwas größer als der Kurtosis-Wert. Es ist daher davon auszugehen, dass die Variable Sozialkompetenz der Kontrollgruppe nur in der Stichprobe steiler ist als die Normalverteilung, aber nicht in der Grundgesamtheit.

Die beobachteten Werte der Variablen Sozialkompetenz in der Kontrollgruppe zum Messzeitpunkt 1 und 2 (QQ-Diagramme) folgen überwiegend dem Verlauf der Geraden, sodass an dieser Stelle von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann. In den trendbereinigten QQ-Diagrammen streuen die beobachteten Werte zufällig um die Gerade, sodass auch an dieser Stelle von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann.

Auch die Histogramme für beide Messzeitpunkte in der Kontrollgruppe zeigen eine annähernde Normalverteilung auf.

Ergebnis: Sozialkompetenz für die Kontrollgruppe Messzeitpunkt 1 und 2 -> annähernd normalverteilt -> Anwendung parametrischer Test

Allgemeines lineares Modell – Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Variable Selbstwirksamkeit

```
GLM Selbstwirksamkeit_1 Selbstwirksamkeit_2 BY Gruppe
/WSFACTOR=Zeit 2 Polynomial
/METHOD=SSTYPE(3)
/PLOT=PROFILE(Zeit*Gruppe)
/EMMEANS=TABLES(Gruppe) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(Zeit) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(Gruppe*Zeit)
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/WSDESIGN=Zeit
/DESIGN=Gruppe.
```

Allgemeines lineares Modell

Innersubjektfaktoren

Maß: MEASURE 1

Zeit	Abhängige Variable
1	Selbstwirksamkeit_1
2	Selbstwirksamkeit_2

Zwischensubjektfaktoren

Gruppe	Wertbeschriftung	H
1	VG	159
2	KG	41

Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	H
Selbstwirksamkeit_1	VG	29,8742	5,46420	159
	KG	30,9024	4,58696	41
	Gesamtsumme	30,0850	5,30173	200
Selbstwirksamkeit_2	VG	27,6038	2,59751	159
	KG	27,5854	3,15417	41
	Gesamtsumme	27,6000	2,71234	200

Multivariate Tests^a

Effekt		Wert	F	Hypothesen- df	Fehler df	Sig.	Partiel- les Eta hoch zwei	Dezentr. Parame- ter	Beobach- tete Trennsch ärfe ^c
Zeit	Pillai-Spur	,114	25,530 ^b	1,000	198,000	,000	,114	25,530	,999
	Wilks-Lambda	,886	25,530 ^b	1,000	198,000	,000	,114	25,530	,999
	Hotelling-Spur	,129	25,530 ^b	1,000	198,000	,000	,114	25,530	,999
	Größte charakte- ristische Wurzel nach Roy	,129	25,530 ^b	1,000	198,000	,000	,114	25,530	,999
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,005	,896 ^b	1,000	198,000	,345	,005	,896	,156
	Wilks-Lambda	,995	,896 ^b	1,000	198,000	,345	,005	,896	,156
	Hotelling-Spur	,005	,896 ^b	1,000	198,000	,345	,005	,896	,156
	Größte charakte- ristische Wurzel nach Roy	,005	,896 ^b	1,000	198,000	,345	,005	,896	,156

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjektdesign: Zeit

b. Exakte Statistik

c. Berechnet mit alpha = ,05

Mauchly-Test auf Sphärizität^a

Maß: MEASURE_1

Innersubjekt- effekt	Mauchly- W	Näherungs- weise Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse- Geisser	Huynh-Feldt (HF)	Untergren- ze
Zeit	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Testet die Nullhypothese, dass die Fehlerkovarianzmatrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zu einer Identitätsmatrix ist.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjektdesign: Zeit

b. Kann für die Anpassung der Freiheitsgrade für die gemittelten Tests auf Signifikanz verwendet werden.

Korrigierte Tests werden in der Tabelle 'Tests der Innersubjekteffekte' angezeigt.

Tests der Innersubjekteffekte

Maß: MEASURE_1

Quelle		Typ III Quadrat- summe	df	Quadra- tischer Mittel- wert	F	Sig.	Partiel- les Eta hoch zwei	Dezentr. Parame- ter	Beo- bachtete Trennsch- ärfe ^a
Zeit	Angenommene Sphärizität	508,813	1	508,813	25,530	,000	,114	25,530	,999
	Greenhouse- Geisser	508,813	1,000	508,813	25,530	,000	,114	25,530	,999
	Huynh-Feldt (HF)	508,813	1,000	508,813	25,530	,000	,114	25,530	,999
	Untergrenze	508,813	1,000	508,813	25,530	,000	,114	25,530	,999
Zeit * Gruppe	Angenommene Sphärizität	17,853	1	17,853	,896	,345	,005	,896	,156
	Greenhouse- Geisser	17,853	1,000	17,853	,896	,345	,005	,896	,156
	Huynh-Feldt (HF)	17,853	1,000	17,853	,896	,345	,005	,896	,156
	Untergrenze	17,853	1,000	17,853	,896	,345	,005	,896	,156
Fehler (Zeit)	Angenommene Sphärizität	3946,125	198	19,930					
	Greenhouse- Geisser	3946,125	198,000	19,930					
	Huynh-Feldt (HF)	3946,125	198,000	19,930					
	Untergrenze	3946,125	198,000	19,930					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Tests der Innersubjektkontraste

Maß: MEASURE_1

Quelle	Zeit	Typ III Quadrat- summe	df	Quadra- tischer Mit- telwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachte- te Trennschärf- e ^a
Zeit	Line- ar	508,813	1	508,813	25,530	,000	,114	25,530	,999
Zeit * Gruppe	Line- ar	17,853	1	17,853	,896	,345	,005	,896	,156
Fehler (Zeit)	Line- ar	3946,125	198	19,930					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß: MEASURE_1

Transformierte Variable: Durchschnitt

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	Quadratischer Mittelwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezent. Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^a
Konstanter Term	219169,839	1	219169,839	14103,417	,000	,986	14103,417	1,000
Gruppe	16,619	1	16,619	1,069	,302	,005	1,069	,177
Fehler	3076,958	198	15,540					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Geschätzte Randmittel

1. Gruppe

Schätzungen

Maß: MEASURE_1

Gruppe	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
VG	28,739	,221	28,303	29,175
KG	29,244	,435	28,385	30,102

Paarweise Vergleiche

Maß: MEASURE_1

(I) Gruppe	(J) Gruppe	Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^a	95 % Konfidenzintervall für Differenz ^a	
					Untergrenze	Obergrenze
VG	KG	-,505	,488	,302	-1,468	,458
KG	VG	,505	,488	,302	-,458	1,468

Basierend auf geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Univariate Tests

Maß: MEASURE_1

	Quadrat- summe	df	Quadrati- scher Mit- telwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezent. Parameter	Beobachte- te Trennschärf e ^a
Kontrast	8,310	1	8,310	1,069	,302	,005	1,069	,177
Fehler	1538,479	198	7,770					

Der F-Test testet den Effekt von Gruppe. Dieser Test basiert auf den linear unabhängigen, paarweisen Vergleichen der geschätzten Randmittel.

a. Berechnet mit alpha = ,05

2. Zeit

Schätzungen

Maß: MEASURE_1

Zeit	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
1	30,388	,464	29,473	31,303
2	27,595	,238	27,125	28,064

Paarweise Vergleiche

Maß: MEASURE_1

(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdiffe- renz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^b	95 % Konfidenzintervall für Differenz ^b	
					Untergrenze	Obergrenze
1	2	2,794 [*]	,553	,000	1,703	3,884
2	1	-2,794 [*]	,553	,000	-3,884	-1,703

Basierend auf geschätzten Randmitteln

*. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Multivariate Tests

	Wert	F	Hypo- thesen- df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezent. Parameter	Beobachtete Trennschärf e ^b
Pillai-Spur	,114	25,530 ^a	1,000	198,000	,000	,114	25,530	,999
Wilks-Lambda	,886	25,530 ^a	1,000	198,000	,000	,114	25,530	,999
Hotelling-Spur	,129	25,530 ^a	1,000	198,000	,000	,114	25,530	,999
Größte charakte- ristische Wurzel nach Roy	,129	25,530 ^a	1,000	198,000	,000	,114	25,530	,999

Jeder F-Test testet den multivariaten Effekt von Zeit. Diese Tests basieren auf den linear unabhängigen, paarweisen Vergleichen der geschätzten Randmittel.

- a. Exakte Statistik
- b. Berechnet mit alpha = ,05

3. Gruppe * Zeit

Maß: MEASURE_1

Gruppe	Zeit	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
VG	1	29,874	,420	29,046	30,703
	2	27,604	,216	27,179	28,029
KG	1	30,902	,828	29,271	32,534
	2	27,585	,425	26,748	28,423

Allgemeines lineares Modell – Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Variable Soziale Orientierung

```
GLM Sozialeorientierung_1 Sozialeorientierung_2 BY Gruppe
/WSFACTOR=Zeit 2 Polynomial
/METHOD=SSTYPE(3)
/PLOT=PROFILE(Zeit*Gruppe)
/EMMEANS=TABLES(Gruppe) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(Zeit) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(Gruppe*Zeit)
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/WSDESIGN=Zeit
/DESIGN=Gruppe.
```

Allgemeines lineares Modell

Innersubjektfaktoren

Maß: MEASURE_1

Zeit	Abhängige Variable
1	Sozialeorientierung_1
2	Sozialeorientierung_2

Zwischensubjektfaktoren

Gruppe	Wertbeschriftung	H
1	VG	159
2	KG	41

Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	H
Sozialeorientierung_1	VG	27,3333	3,92923	159
	KG	26,0488	3,82068	41
	Gesamtsumme	27,0700	3,93223	200
Sozialeorientierung_2	VG	30,4843	2,20142	159
	KG	30,3659	2,73639	41
	Gesamtsumme	30,4600	2,31413	200

Multivariate Tests^a

Effekt		Wert	F	Hypo- the- sen-df	Fehler df	Sig.	Partiel- les Eta hoch zwei	Dezent. Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^c
Zeit	Pillai-Spur	,316	91,372 ^b	1,000	198,000	,000	,316	91,372	1,000
	Wilks-Lambda	,684	91,372 ^b	1,000	198,000	,000	,316	91,372	1,000
	Hotelling-Spur	,461	91,372 ^b	1,000	198,000	,000	,316	91,372	1,000
	Größte charak- teristische Wur- zel nach Roy	,461	91,372 ^b	1,000	198,000	,000	,316	91,372	1,000
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,011	2,228 ^b	1,000	198,000	,137	,011	2,228	,318
	Wilks-Lambda	,989	2,228 ^b	1,000	198,000	,137	,011	2,228	,318
	Hotelling-Spur	,011	2,228 ^b	1,000	198,000	,137	,011	2,228	,318
	Größte charak- teristische Wur- zel nach Roy	,011	2,228 ^b	1,000	198,000	,137	,011	2,228	,318

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjektdesign: Zeit

b. Exakte Statistik

c. Berechnet mit alpha = ,05

Mauchly-Test auf Sphärizität^a

Maß: MEASURE_1

Innersubjekt- effekt	Mauchly- W	Näherungs- weise Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse -Geisser	Huynh-Feldt (HF)	Untergren- ze
Zeit	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Testet die Nullhypothese, dass die Fehlerkovarianzmatrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zu einer Identitätsmatrix ist.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjektdesign: Zeit

b. Kann für die Anpassung der Freiheitsgrade für die gemittelten Tests auf Signifikanz verwendet werden. Korrigierte Tests werden in der Tabelle 'Tests der Innersubjekteffekte' angezeigt.

Tests der Innersubjekteffekte

Maß: MEASURE_1

Quelle		Typ III Quadrat- summe	df	Quadra- tischer Mittel- wert	F	Sig.	Par- tielle s Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachte- te Trennschärf e ^a
Zeit	Angenomme- ne Sphärizität	908,932	1	908,932	91,372	,000	,316	91,372	1,000
	Greenhouse- Geisser	908,932	1,000	908,932	91,372	,000	,316	91,372	1,000
	Huynh-Feldt (HF)	908,932	1,000	908,932	91,372	,000	,316	91,372	1,000
	Untergrenze	908,932	1,000	908,932	91,372	,000	,316	91,372	1,000
Zeit * Gruppe	Angenomme- ne Sphärizität	22,162	1	22,162	2,228	,137	,011	2,228	,318
	Greenhouse- Geisser	22,162	1,000	22,162	2,228	,137	,011	2,228	,318
	Huynh-Feldt (HF)	22,162	1,000	22,162	2,228	,137	,011	2,228	,318
	Untergrenze	22,162	1,000	22,162	2,228	,137	,011	2,228	,318
Fehler (Zeit)	Angenomme- ne Sphärizität	1969,628	198	9,948					
	Greenhouse- Geisser	1969,628	198,000	9,948					
	Huynh-Feldt (HF)	1969,628	198,000	9,948					
	Untergrenze	1969,628	198,000	9,948					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Tests der Innersubjektkontraste

Maß: MEASURE_1

Quelle	Zeit	Typ III Quadrat- summe	df	Quadrati- scher Mit- telwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachte- te Trennschärf e ^a
Zeit	Line- ar	908,932	1	908,932	91,372	,000	,316	91,372	1,000
Zeit *	Line- Gruppe	22,162	1	22,162	2,228	,137	,011	2,228	,318
Fehler (Zeit)	Line- ar	1969,628	198	9,948					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß: MEASURE_1

Transformierte Variable: Durchschnitt

Quelle	Typ III Quadrat- summe	df	Quadrati- scher Mit- telwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachte- te Trennschärf e ^a
Konstanter Term	212666,169	1	212666,169	19873,176	,000	,990	19873,176	1,000
Gruppe	32,079	1	32,079	2,998	,085	,015	2,998	,406
Fehler	2118,831	198	10,701					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Geschätzte Randmittel

1. Gruppe

Schätzungen

Maß: MEASURE_1

Gruppe	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
VG	28,909	,183	28,547	29,271
KG	28,207	,361	27,495	28,920

Paarweise Vergleiche

Maß: MEASURE_1

(I) Gruppe	(J) Gruppe	Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^a	95 % Konfidenzintervall für Differenz ^a	
					Untergrenze	Obergrenze
VG	KG	,701	,405	,085	-,097	1,500
KG	VG	-,701	,405	,085	-1,500	,097

Basierend auf geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Univariate Tests

Maß: MEASURE_1

	Quadratsumme	df	Quadratischer Mittelwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezent. Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^a
Kontrast	16,040	1	16,040	2,998	,085	,015	2,998	,406
Fehler	1059,415	198	5,351					

Der F-Test testet den Effekt von Gruppe. Dieser Test basiert auf den linear unabhängigen, paarweisen Vergleichen der geschätzten Randmittel.

a. Berechnet mit alpha = ,05

2. Zeit

Schätzungen

Maß: MEASURE_1

Zeit	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
1	26,691	,342	26,016	27,366
2	30,425	,203	30,024	30,826

Paarweise Vergleiche

Maß: MEASURE_1

(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^b	95 % Konfidenzintervall für Differenz ^b	
					Untergrenze	Obergrenze
1	2	-3,734 [*]	,391	,000	-4,504	-2,964
2	1	3,734 [*]	,391	,000	2,964	4,504

Basierend auf geschätzten Randmitteln

*. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Multivariate Tests

	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentriertes Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^b
Pillai-Spur	,316	91,372 ^a	1,000	198,000	,000	,316	91,372	1,000
Wilks-Lambda	,684	91,372 ^a	1,000	198,000	,000	,316	91,372	1,000
Hotelling-Spur	,461	91,372 ^a	1,000	198,000	,000	,316	91,372	1,000
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,461	91,372 ^a	1,000	198,000	,000	,316	91,372	1,000

Jeder F-Test testet den multivariaten Effekt von Zeit. Diese Tests basieren auf den linear unabhängigen, paarweisen Vergleichen der geschätzten Randmittel.

a. Exakte Statistik

b. Berechnet mit alpha = ,05

3. Gruppe * Zeit

Maß: MEASURE_1

Gruppe	Zeit	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
VG	1	27,333	,310	26,722	27,944
	2	30,484	,184	30,122	30,847
KG	1	26,049	,610	24,845	27,252
	2	30,366	,362	29,652	31,080

Allgemeines lineares Modell – Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Variable Offensivität

```
GLM Offensivität_1 Offensivität_2 BY Gruppe
  /WSFACTOR=Zeit 2 Polynomial
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /PLOT=PROFILE(Zeit*Gruppe)
  /EMMEANS=TABLES(Gruppe) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
  /EMMEANS=TABLES(Zeit) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
  /EMMEANS=TABLES(Gruppe*Zeit)
  /PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /WSDESIGN=Zeit
  /DESIGN=Gruppe.
```

Allgemeines lineares Modell

Innersubjektfaktoren

Maß: MEASURE_1

Zeit	Abhängige Variable
1	Offensivität_1
2	Offensivität_2

Zwischensubjektfaktoren

Gruppe	Wertbeschriftung	H
1	VG	159
2	KG	41

Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	H
Offensivität_1	VG	21,6855	3,95727	159
	KG	21,8293	3,96171	41
	Gesamtsumme	21,7150	3,94864	200
Offensivität_2	VG	22,5786	2,12097	159
	KG	23,0488	1,80210	41
	Gesamtsumme	22,6750	2,06414	200

Multivariate Tests^a

Effekt		Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentrierte Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^c
Zeit	Pillai-Spur	,036	7,431 ^b	1,000	198,000	,007	,036	7,431	,774
	Wilks-Lambda	,964	7,431 ^b	1,000	198,000	,007	,036	7,431	,774
	Hotelling-Spur	,038	7,431 ^b	1,000	198,000	,007	,036	7,431	,774
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,038	7,431 ^b	1,000	198,000	,007	,036	7,431	,774
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,001	,177 ^b	1,000	198,000	,674	,001	,177	,070
	Wilks-Lambda	,999	,177 ^b	1,000	198,000	,674	,001	,177	,070
	Hotelling-Spur	,001	,177 ^b	1,000	198,000	,674	,001	,177	,070
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,001	,177 ^b	1,000	198,000	,674	,001	,177	,070

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjektdesign: Zeit

b. Exakte Statistik

c. Berechnet mit alpha = ,05

Mauchly-Test auf Sphärität^a

Maß: MEASURE 1

Innersubjekt- effekt	Mauchly- W	Näherungs- weise Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse -Geisser	Huynh-Feldt (HF)	Untergren- ze
Zeit	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Testet die Nullhypothese, dass die Fehlerkovarianzmatrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zu einer Identitätsmatrix ist.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjektdesign: Zeit

b. Kann für die Anpassung der Freiheitsgrade für die gemittelten Tests auf Signifikanz verwendet werden. Korrigierte Tests werden in der Tabelle 'Tests der Innersubjekteffekte' angezeigt.

Tests der Innersubjekteffekte

Maß: MEASURE_1

Quelle		Typ III Quadrat- summe	df	Quad- ratisch er Mit- telwert	F	Sig.	Partiel- les Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachte- te Trennschärf- e ^a
Zeit	Angenommene Sphärizität	72,737	1	72,737	7,431	,007	,036	7,431	,774
	Greenhouse- Geisser	72,737	1,000	72,737	7,431	,007	,036	7,431	,774
	Huynh-Feldt (HF)	72,737	1,000	72,737	7,431	,007	,036	7,431	,774
	Untergrenze	72,737	1,000	72,737	7,431	,007	,036	7,431	,774
Zeit * Gruppe	Angenommene Sphärizität	1,737	1	1,737	,177	,674	,001	,177	,070
	Greenhouse- Geisser	1,737	1,000	1,737	,177	,674	,001	,177	,070
	Huynh-Feldt (HF)	1,737	1,000	1,737	,177	,674	,001	,177	,070
	Untergrenze	1,737	1,000	1,737	,177	,674	,001	,177	,070
Fehler (Zeit)	Angenommene Sphärizität	1938,103	198	9,788					
	Greenhouse- Geisser	1938,103	198,000	9,788					
	Huynh-Feldt (HF)	1938,103	198,000	9,788					
	Untergrenze	1938,103	198,000	9,788					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Tests der Innersubjektkontraste

Maß: MEASURE_1

Quelle	Zeit	Typ III Quadrat- summe	df	Quadrati- scher Mit- telwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^a
Zeit	Linear	72,737	1	72,737	7,431	,007	,036	7,431	,774
Zeit * Gruppe	Linear	1,737	1	1,737	,177	,674	,001	,177	,070
Fehler (Zeit)	Linear	1938,103	198	9,788					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß: MEASURE_1

Transformierte Variable: Durchschnitt

Quelle	Typ III Quadrat- summe	df	Quadrati- scher Mit- telwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachte- te Trennschärf e ^a
Konstan- ter Term	129505,342	1	129505,342	12791,302	,000	,985	12791,302	1,000
Gruppe	6,142	1	6,142	,607	,437	,003	,607	,121
Fehler	2004,648	198	10,124					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Geschätzte Randmittel

1. Gruppe

Schätzungen

Maß: MEASURE_1

Gruppe	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
VG	22,132	,178	21,780	22,484
KG	22,439	,351	21,746	23,132

Paarweise Vergleiche

Maß: MEASURE_1

(I) Gruppe	(J) Gruppe	Mittelwertdiffe- renz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^a	95 % Konfidenzintervall für Differenz ^a	
					Untergrenze	Obergrenze
VG	KG	-,307	,394	,437	-1,084	,470
KG	VG	,307	,394	,437	-,470	1,084

Basierend auf geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Univariate Tests

Maß: MEASURE_1

	Quadrat- summe	df	Quadrati- scher Mittel- wert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachtete Trennschärf e ^a
Kon- trast	3,071	1	3,071	,607	,437	,003	,607	,121
Fehler	1002,324	198	5,062					

Der F-Test testet den Effekt von Gruppe. Dieser Test basiert auf den linear unabhängigen, paarweisen Vergleichen der geschätzten Randmittel.

a. Berechnet mit $\alpha = ,05$

2. Zeit

Schätzungen

Maß: MEASURE_1

Zeit	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
1	21,757	,347	21,074	22,441
2	22,814	,180	22,458	23,170

Paarweise Vergleiche

Maß: MEASURE_1

(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^b	95 % Konfidenzintervall für Differenz ^b	
					Untergrenze	Obergrenze
1	2	-1,056 [*]	,387	,007	-1,820	-,292
2	1	1,056 [*]	,387	,007	,292	1,820

Basierend auf geschätzten Randmitteln

*. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Multivariate Tests

	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezent. Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^b
Pillai-Spur	,036	7,431 ^a	1,000	198,000	,007	,036	7,431	,774
Wilks-Lambda	,964	7,431 ^a	1,000	198,000	,007	,036	7,431	,774
Hotelling-Spur	,038	7,431 ^a	1,000	198,000	,007	,036	7,431	,774
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,038	7,431 ^a	1,000	198,000	,007	,036	7,431	,774

Jeder F-Test testet den multivariaten Effekt von Zeit. Diese Tests basieren auf den linear unabhängigen, paarweisen Vergleichen der geschätzten Randmittel.

a. Exakte Statistik

b. Berechnet mit $\alpha = ,05$

3. Gruppe * Zeit

Maß: MEASURE_1

Gruppe	Zeit	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
VG	1	21,686	,314	21,067	22,305
	2	22,579	,163	22,256	22,901
KG	1	21,829	,618	20,610	23,048
	2	23,049	,322	22,414	23,683

Allgemeines lineares Modell – Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Variable Selbststeuerung

```
GLM Selbststeuerung_1 Selbststeuerung_2 BY Gruppe
/WSFACTOR=Zeit 2 Polynomial
/METHOD=SSTYPE(3)
/PLOT=PROFILE(Zeit*Gruppe)
/EMMEANS=TABLES(Gruppe) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(Zeit) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(Gruppe*Zeit)
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/WSDESIGN=Zeit
/DESIGN=Gruppe.
```

Allgemeines lineares Modell

Innersubjektfaktoren

Maß: MEASURE_1

Zeit	Abhängige Variable
1	Selbststeuerung_1
2	Selbststeuerung_2

Zwischensubjektfaktoren

Gruppe	Wertbeschriftung	H
1	VG	159
2	KG	41

Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	H
Selbststeuerung_1	VG	20,1950	4,45438	159
	KG	19,7805	5,02749	41
	Gesamtsumme	20,1100	4,56752	200
Selbststeuerung_2	VG	27,8050	2,54946	159
	KG	26,5122	2,48115	41
	Gesamtsumme	27,5400	2,58297	200

Multivariate Tests^a

Effekt		Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentrierte Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^c
Zeit	Pillai-Spur	,570	262,040 ^b	1,000	198,000	,000	,570	262,040	1,000
	Wilks-Lambda	,430	262,040 ^b	1,000	198,000	,000	,570	262,040	1,000
	Hotelling-Spur	1,323	262,040 ^b	1,000	198,000	,000	,570	262,040	1,000
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	1,323	262,040 ^b	1,000	198,000	,000	,570	262,040	1,000
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,005	,983 ^b	1,000	198,000	,323	,005	,983	,167
	Wilks-Lambda	,995	,983 ^b	1,000	198,000	,323	,005	,983	,167
	Hotelling-Spur	,005	,983 ^b	1,000	198,000	,323	,005	,983	,167
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,005	,983 ^b	1,000	198,000	,323	,005	,983	,167

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjektdesign: Zeit

b. Exakte Statistik

c. Berechnet mit alpha = ,05

Mauchly-Test auf Sphärizität^a

Maß: MEASURE_1

Innersubjekt- effekt	Mauchly- W	Näherungs- weise Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse -Geisser	Huynh-Feldt (HF)	Untergren- ze
Zeit	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Testet die Nullhypothese, dass die Fehlerkovarianzmatrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zu einer Identitätsmatrix ist.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjektdesign: Zeit

b. Kann für die Anpassung der Freiheitsgrade für die gemittelten Tests auf Signifikanz verwendet werden. Korrigierte Tests werden in der Tabelle 'Tests der Innersubjekteffekte' angezeigt.

Tests der Innersubjekteffekte

Maß: MEASURE_1

Quelle		Typ III Quadrat- summe	df	Quadrati- scher Mit- telwert	F	Sig.	Parti- elles Eta hoch zwei	Dezentr. Parame- ter	Beobach- tete Trennsch- ärfe ^a
Zeit	Angenom- mene	3352,174	1	3352,174	262,040	,000	,570	262,040	1,000
	Sphärizität								
	Greenhouse -Geisser	3352,174	1,000	3352,174	262,040	,000	,570	262,040	1,000
	Huynh-Feldt (HF)	3352,174	1,000	3352,174	262,040	,000	,570	262,040	1,000
	Untergrenze	3352,174	1,000	3352,174	262,040	,000	,570	262,040	1,000
Zeit * Gruppe	Angenom- mene	12,574	1	12,574	,983	,323	,005	,983	,167
	Sphärizität								
	Greenhouse -Geisser	12,574	1,000	12,574	,983	,323	,005	,983	,167
	Huynh-Feldt (HF)	12,574	1,000	12,574	,983	,323	,005	,983	,167
	Untergrenze	12,574	1,000	12,574	,983	,323	,005	,983	,167
Fehler (Zeit)	Angenom- mene	2532,936	198	12,793					
	Sphärizität								
	Greenhouse -Geisser	2532,936	198,000	12,793					
	Huynh-Feldt (HF)	2532,936	198,000	12,793					
	Untergrenze	2532,936	198,000	12,793					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Tests der Innersubjektkontraste

Maß: MEASURE_1

Quelle	Zeit	Typ III Quadratsumme	df	Quadratischer Mittelwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^a
Zeit	Linear	3352,174	1	3352,174	262,040	,000	,570	262,040	1,000
Zeit *	Linear	12,574	1	12,574	,983	,323	,005	,983	,167
Fehler (Zeit)	Linear	2532,936	198	12,793					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß: MEASURE_1

Transformierte Variable: Durchschnitt

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	Quadratischer Mittelwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^a
Konstanter Term	144902,866	1	144902,866	9940,521	,000	,980	9940,521	1,000
Gruppe	47,506	1	47,506	3,259	,073	,016	3,259	,435
Fehler	2886,244	198	14,577					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Geschätzte Randmittel

1. Gruppe

Schätzungen

Maß: MEASURE_1

Gruppe	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
VG	24,000	,214	23,578	24,422
KG	23,146	,422	22,315	23,978

Paarweise Vergleiche

Maß: MEASURE_1

(I) Gruppe	(J) Gruppe	Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^a	95 % Konfidenzintervall für Differenz ^a	
					Untergrenze	Obergrenze
VG	KG	,854	,473	,073	-,079	1,786
KG	VG	-,854	,473	,073	-1,786	,079

Basierend auf geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Univariate Tests

Maß: MEASURE_1

	Quadratsumme	df	Quadratischer Mittelwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezent. Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^a
Kontrast	23,753	1	23,753	3,259	,073	,016	3,259	,435
Fehler	1443,122	198	7,288					

Der F-Test testet den Effekt von Gruppe. Dieser Test basiert auf den linear unabhängigen, paarweisen Vergleichen der geschätzten Randmittel.

a. Berechnet mit alpha = ,05

2. Zeit

Schätzungen

Maß: MEASURE_1

Zeit	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
1	19,988	,401	19,197	20,778
2	27,159	,222	26,721	27,597

Paarweise Vergleiche

Maß: MEASURE_1

(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^b	95 % Konfidenzintervall für Differenz ^b	
					Untergrenze	Obergrenze
1	2	-7,171 [*]	,443	,000	-8,044	-6,297
2	1	7,171 [*]	,443	,000	6,297	8,044

Basierend auf geschätzten Randmitteln

*. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Multivariate Tests

	Wert	F	Hypothesen- df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezent. Parameter	Beobachte- te Trennschärf e ^b
Pillai-Spur	,570	262,040 ^a	1,000	198,000	,000	,570	262,040	1,000
Wilks-Lambda	,430	262,040 ^a	1,000	198,000	,000	,570	262,040	1,000
Hotelling-Spur	1,323	262,040 ^a	1,000	198,000	,000	,570	262,040	1,000
Größte charakte- ristische Wurzel nach Roy	1,323	262,040 ^a	1,000	198,000	,000	,570	262,040	1,000

Jeder F-Test testet den multivariaten Effekt von Zeit. Diese Tests basieren auf den linear unabhängigen, paarweisen Vergleichen der geschätzten Randmittel.

- Exakte Statistik
- Berechnet mit alpha = ,05

3. Gruppe * Zeit

Maß: MEASURE_1

Gruppe	Zeit	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
VG	1	20,195	,363	19,479	20,911
	2	27,805	,201	27,408	28,202
KG	1	19,780	,715	18,371	21,190
	2	26,512	,396	25,731	27,293

Allgemeines lineares Modell – Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Variable Reflexibilität

```
GLM Reflexibilität_1 Reflexibilität_2 BY Gruppe
  /WSFACTOR=Zeit 2 Polynomial
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /PLOT=PROFILE(Zeit*Gruppe)
  /EMMEANS=TABLES(Gruppe) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
  /EMMEANS=TABLES(Zeit) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
  /EMMEANS=TABLES(Gruppe*Zeit)
  /PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /WSDSIGN=Zeit
  /DESIGN=Gruppe.
```

Allgemeines lineares Modell

Innersubjektfaktoren

Maß: MEASURE_1

Zeit	Abhängige Variable
1	Reflexibilität_1
2	Reflexibilität_2

Zwischensubjektfaktoren

Gruppe	Wertbeschriftung	H
1	VG	159
2	KG	41

Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	H
Reflexibilität_1	VG	21,7862	3,82259	159
	KG	21,3659	3,45511	41
	Gesamtsumme	21,7000	3,74568	200
Reflexibilität_2	VG	18,0314	2,59606	159
	KG	17,2927	2,81286	41
	Gesamtsumme	17,8800	2,65156	200

Multivariate Tests^a

Effekt		Wert	F	Hypothesen- df	Fehler df	Sig.	Partiel- les Eta hoch zwei	Dezent. Parameter	Beobachte- te Trennschärf e ^c
Zeit	Pillai-Spur	,318	92,178 ^b	1,000	198,000	,000	,318	92,178	1,000
	Wilks- Lambda	,682	92,178 ^b	1,000	198,000	,000	,318	92,178	1,000
	Hotelling- Spur	,466	92,178 ^b	1,000	198,000	,000	,318	92,178	1,000
	Größte cha- rakteristische Wurzel nach Roy	,466	92,178 ^b	1,000	198,000	,000	,318	92,178	1,000
Zeit * Gruppe	Pillai-Spur	,001	,153 ^b	1,000	198,000	,697	,001	,153	,067
	Wilks- Lambda	,999	,153 ^b	1,000	198,000	,697	,001	,153	,067
	Hotelling- Spur	,001	,153 ^b	1,000	198,000	,697	,001	,153	,067
	Größte cha- rakteristische Wurzel nach Roy	,001	,153 ^b	1,000	198,000	,697	,001	,153	,067

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjektdesign: Zeit

b. Exakte Statistik

c. Berechnet mit alpha = ,05

Mauchly-Test auf Sphärität^a

Maß: MEASURE_1

Innersubjekt- effekt	Mauchly- W	Näherungs- weise Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse -Geisser	Huynh-Feldt (HF)	Untergren- ze
Zeit	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Testet die Nullhypothese, dass die Fehlerkovarianzmatrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zu einer Identitätsmatrix ist.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjektdesign: Zeit

b. Kann für die Anpassung der Freiheitsgrade für die gemittelten Tests auf Signifikanz verwendet werden. Korrigierte Tests werden in der Tabelle 'Tests der Innersubjekteffekte' angezeigt.

Tests der Innersubjekteffekte

Maß: MEASURE_1

Quelle		Typ III Quadrat- summe	df	Quadra- tischer Mittel- wert	F	Sig.	Partiel- les Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachte- te Trennschärf e ^a
Zeit	Angenomme- ne Sphärizität	998,643	1	998,643	92,178	,000	,318	92,178	1,000
	Greenhouse- Geisser	998,643	1,000	998,643	92,178	,000	,318	92,178	1,000
	Huynh-Feldt (HF)	998,643	1,000	998,643	92,178	,000	,318	92,178	1,000
	Untergrenze	998,643	1,000	998,643	92,178	,000	,318	92,178	1,000
Zeit * Gruppe	Angenomme- ne Sphärizität	1,653	1	1,653	,153	,697	,001	,153	,067
	Greenhouse- Geisser	1,653	1,000	1,653	,153	,697	,001	,153	,067
	Huynh-Feldt (HF)	1,653	1,000	1,653	,153	,697	,001	,153	,067
	Untergrenze	1,653	1,000	1,653	,153	,697	,001	,153	,067
Fehler (Zeit)	Angenomme- ne Sphärizität	2145,107	198	10,834					
	Greenhouse- Geisser	2145,107	198,000	10,834					
	Huynh-Feldt (HF)	2145,107	198,000	10,834					
	Untergrenze	2145,107	198,000	10,834					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Tests der Innersubjektkontraste

Maß: MEASURE_1

Quelle	Zeit	Typ III Quadrat- summe	df	Quadra- tischer Mit- telwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachte- te Trennschärf e ^a
Zeit	Li- near	998,643	1	998,643	92,178	,000	,318	92,178	1,000
Zeit * Gruppe	Li- near	1,653	1	1,653	,153	,697	,001	,153	,067
Fehler (Zeit)	Li- near	2145,107	198	10,834					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß: MEASURE_1

Transformierte Variable: Durchschnitt

Quelle	Typ III Quadrat- summe	df	Quadrati- scher Mit- telwert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobach- tete Trennsch- ärfe ^a
Konstanter Term	100368,245	1	100368,245	9826,084	,000	,980	9826,084	1,000
Gruppe	21,895	1	21,895	2,144	,145	,011	2,144	,308
Fehler	2022,465	198	10,214					

a. Berechnet mit alpha = ,05

Geschätzte Randmittel

1. Gruppe

Schätzungen

Maß: MEASURE_1

Gruppe	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
VG	19,909	,179	19,555	20,262
KG	19,329	,353	18,633	20,025

Paarweise Vergleiche

Maß: MEASURE_1

(I) Gruppe	(J) Gruppe	Mittelwertdiffe- renz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^a	95 % Konfidenzintervall für Differenz ^a	
					Untergrenze	Obergrenze
VG	KG	,580	,396	,145	-,201	1,360
KG	VG	-,580	,396	,145	-1,360	,201

Basierend auf geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Univariate Tests

Maß: MEASURE_1

Quelle	Quadrat- summe	df	Quadrati- scher Mittel- wert	F	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezentr. Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^a
Konstanter Term	100368,245	1	100368,245	9826,084	,000	,980	9826,084	1,000
Gruppe	21,895	1	21,895	2,144	,145	,011	2,144	,308
Fehler	2022,465	198	10,214					

Kontrast	10,947	1	10,947	2,144	,145	,011	2,144	,308
Fehler	1011,233	198	5,107					

Der F-Test testet den Effekt von Gruppe. Dieser Test basiert auf den linear unabhängigen, paarweisen Vergleichen der geschätzten Randmittel.

a. Berechnet mit alpha = ,05

2. Zeit

Schätzungen

Maß: MEASURE_1

Zeit	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
1	21,576	,329	20,928	22,224
2	17,662	,231	17,206	18,118

Paarweise Vergleiche

Maß: MEASURE_1

(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^b	95 % Konfidenzintervall für Differenz ^b	
					Untergrenze	Obergrenze
1	2	3,914 [*]	,408	,000	3,110	4,718
2	1	-3,914 [*]	,408	,000	-4,718	-3,110

Basierend auf geschätzten Randmitteln

*. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe ,05 signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Multivariate Tests

	Wert	F	Hypothesen-df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta hoch zwei	Dezent. Parameter	Beobachtete Trennschärfe ^b
Pillai-Spur	,318	92,178 ^a	1,000	198,000	,000	,318	92,178	1,000
Wilks-Lambda	,682	92,178 ^a	1,000	198,000	,000	,318	92,178	1,000
Hotelling-Spur	,466	92,178 ^a	1,000	198,000	,000	,318	92,178	1,000
Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,466	92,178 ^a	1,000	198,000	,000	,318	92,178	1,000

Jeder F-Test testet den multivariaten Effekt von Zeit. Diese Tests basieren auf den linear unabhängigen, paarweisen Vergleichen der geschätzten Randmittel.

a. Exakte Statistik

b. Berechnet mit alpha = ,05

3. Gruppe * Zeit

Maß: MEASURE_1

Gruppe	Zeit	Mittelwert	Standardfehler	95 % Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
VG	1	21,786	,297	21,200	22,373
	2	18,031	,209	17,618	18,445
KG	1	21,366	,586	20,211	22,521
	2	17,293	,413	16,479	18,106

IV Eidesstattliche Erklärung

Hiermit bestätige ich, die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Studie in marokkanischen Großstädten zur Wirksamkeit von sporttherapeutischen Maßnahmen bei jungen Strafgefangenen bezogen auf die Selbstwirksamkeit und die Entwicklung von Sozialkompetenz“ selbstständig verfasst, sie in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht in einem anderen Studiengang als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die hier angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet zu haben. Alle wörtlichen oder sinngemäßen Entlehnungen wurden deutlich als solche gekennzeichnet.

Halle, 18.12.2017

.....

El Ghali Bouhafs