

ORIENTIERUNGSPUNKTE EINER PROGRAMMEVALUATION IN DER SPORTPÄDAGOGIK

von Ralf Sygusch, Ingrid Bähr, Erin Gerlach und Andreas Bund

ZUSAMMENFASSUNG | In der Sportpädagogik werden zunehmend Aktivitäten unternommen, Prozesse und Wirkungen normativer sportpädagogischer Ansätze (Programme) zu analysieren. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf solche Programmevaluationen, die als spezifischer Ausschnitt sportpädagogischer Evaluationsforschung verstanden werden. Als Forschungsgegenstand wird das Handeln der Lernenden und (mittelbar) der Lehrenden im Rahmen sportpädagogischer Maßnahmen spezifiziert. Ausgehend von bildungstheoretischen Überlegungen werden dabei zwei Merkmale herausgestellt: Erstens die Verwobenheit bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens und zweitens die Selbsttätigkeit der Lernenden. In Anlehnung an diese Gegenstandsbestimmung sowie an Evaluationsansätze der pädagogischen Psychologie begründet der Beitrag Orientierungspunkte sportpädagogischer Programmevaluation auf den Ebenen der Evaluation der Konzeption, der Durchführung sowie der Wirksamkeit. Diese Orientierungspunkte sollen im Sinne einer Verzahnung im Feld sportpädagogischer Programmevaluation dazu dienen, vorhandene Studien kritisch zu reflektieren sowie bei der Planung zukünftiger Studien einen möglichen Rahmen zu bieten.

Schlüsselwörter: Programmevaluation, sportpädagogische Maßnahmen, Evaluation der Konzeption, Evaluation der Durchführung, Evaluation der Wirksamkeit.

POINTS OF ORIENTATION FOR THE EVALUATION OF APPROACHES IN SPORT PEDAGOGY

ABSTRACT | The discussion of empirical evidence of the educational potential of sport has increasingly led to research on processes and outcomes of normative approaches (programs) in sport pedagogy. The present article focuses on this research, which is considered as a specific form of evaluation research in sport pedagogy. The action of students and (indirectly) teachers in the context of concrete pedagogical activities are defined as being the object of this research. Based on educational theories, two pivotal attributes emerge: First, the interwoven relationship between motor learning and personality-related learning, and second, the self-action of the learner. Borrowing this object definition and concepts from educational psychology, the article establishes points of orientation for the evaluation of approaches in sport pedagogy with regard to the evaluation of the conception, the execution, and the outcome. These points of orientation may be used as a framework to review existing studies critically and to design future studies in order to connect them with each other.

Keywords: evaluation research, educational approaches in sport, evaluation of the concept, evaluation of implementation, evaluation of outcome.

ORIENTIERUNGSPUNKTE EINER PROGRAMMEVALUATION IN DER SPORTPÄDAGOGIK

1 | EINLEITUNG

In jüngerer Zeit zeichnen sich in der Sportpädagogik verstärkt Aktivitäten ab, vorliegende normative Leitideen für den Schulsport, Bildungspotenziale des organisierten Kinder- und Jugendsports oder konzeptionelle Ansätze in verschiedenen sportpädagogisch relevanten Settings empirisch zu überprüfen (im Überblick Sygusch, Bähr, Gerlach & Tittlbach, 2011). Ziel dieser empirischen Bemühungen, die nicht zuletzt durch Debatten um Qualitätssicherung, Bildungsstandards und Output-Orientierung angeregt werden, ist es, die Prozesse und insbesondere die Wirkungen normativer Ansätze einer *Erziehung zum, im und durch Bewegung, Spiel und Sport*¹ zu analysieren.

Mittlerweile liegen einige „empirische Großaufnahmen“ (Neumann, 2008, S. 113) vor, die neben der Beschreibung der sportlichen Wirklichkeit in Schule (u. a. DSB-SPRINT-Studie, 2006) und Verein (u. a. Brettschneider & Kleine, 2002) auch deren formulierte Wirkungsversprechungen in den Blick nehmen. Jedoch bleiben die Befunde solcher Studien aufgrund des gewählten forschungsmethodischen Ansatzes (Querschnittsdesign, Fokussierung quantitativ erfassbarer Parameter) notwendig eher deskriptiv und können damit Prozesse und Wirkungszusammenhänge spezifischer sportpädagogischer Ansätze und sportpädagogischen Handelns nur unzureichend abbilden (bereits Erdmann 1988, S. 281; aktuell im Überblick Gerlach, Bund, Bähr & Sygusch, 2010; Schmidt, Brettschneider & Hartmann-Tews, 2003). Gefordert werden vor diesem Hintergrund systematische Evaluationsstudien, in denen kleinere Einheiten normativer Leitideen oder konzeptioneller Ansätze überprüft werden. So resümiert der Erste Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht für den Vereinssport: „Um das pädagogische und soziale Potenzial, das im Sport steckt, ... zu erschließen, sind gezielte Interventionsprogramme nötig, die systematisch ausgewertet werden müssen, ... sind Evaluationsprogramme vonnöten, mit denen eine systematische Qualitätsentwicklung generiert wird“ (Schmidt et al., 2003, S. 409).

Erdmann hat bereits 1988 im Kontext der Prüfung theoretischer Konzeptionen in der Sportwissenschaft vorgeschlagen, statt groß angelegter Studien „eine Vielzahl kleinerer Populationen in verzahnten Studien zu untersuchen. Die Begriffe ‚klein‘ und ‚verzahnt‘ weisen darauf hin, dass sorgfältige theoretische Vorarbeiten notwendig sind und der Zusammenhang nicht verloren gehen darf, um das Feld einzuzugrenzen“ (Erdmann 1988, S. 279). Wesentlich ist hier die Frage, wie eine theoretische Verzahnung solcher kleinerer Studien für den Bereich sportpädagogischer Programmevaluation aussehen könnte. Es bedürfe dazu Momente der „Kohärenz“ oder auch „Ähnlichkeit“ zwischen den Studien, wie Neuber in Rückgriff auf Erdmann² feststellt (2009, S. 15). Der gegenwärtige Forschungsstand gibt eine eben solche Verzahnung vorliegender sportpäda-

1 Ausgehend von einem breiten Verständnis einer Bewegungs-, *Spiel- und Sportkultur*, wird dafür im Folgenden der Begriff *Sport* angewandt.

2 Neben der von Erdmann (1988) geforderten *theoretischen* Verzahnung finden sich in seinen Ausführungen zumindest implizit auch Argumente für eine forschungsmethodische Verzahnung. So resümiert er z. B. für den von ihm skizzierten „Weg den Vorteil, daß Operationalisierungsprobleme durch sich wiederholende ähnliche Studien (...) aufgefangen werden können, was bei groß angelegten einmaligen Untersuchungen nicht der Fall ist“ (Erdmann, 1988, S. 280-281).

gogisch relevanter Evaluations- und Wirkungsstudien u. E. jedoch (noch) nicht her. Vorliegende Reviews (u. a. Gerlach et al., 2010; Sygusch et al., 2011) zeigen deutlich, dass der Forschungsstand von einer auffallenden Heterogenität gekennzeichnet ist: Diese manifestiert sich in einer großen Bandbreite theoretischer und forschungsmethodischer Zugänge sowie (infolgedessen) der operationalisierten Untersuchungsvariablen bzw. der untersuchten Aspekte. Viele in sportpädagogischen Settings durchgeführte Studien nehmen nicht explizit Bezug auf genuin pädagogische Ansätze oder Begriffe (z. B. Bildung, Erziehung), sondern gehen in unterschiedlichen Auslegungen von Entwicklungs-, Lern- oder Trainingstheorien aus, denen auch eine pädagogische Bedeutsamkeit beizumessen ist. Dementsprechend reicht das Spektrum quantitativ oder (selten) qualitativ erfasster Variablen bzw. Aspekte von psychosozialen Ressourcen (z. B. Selbstkonzept, soziale Kompetenzen) über das subjektive Erleben im Sport (z. B. Freude, Zufriedenheit) bis hin zu motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die aus (sport-)pädagogischer Sicht bedeutsame Erfassung von Prozessvariablen (z. B. Lehrende-Lernende-Interaktion, Qualität der Vermittlung) wird dabei kaum berücksichtigt. Die Durchführung theoretisch und empirisch verzahnter Studien, wie Erdmann sie 1988 eingefordert hat, wird damit im Fachdiskurs auch über 20 Jahre später als zentrales Desiderat angemahnt (u. a. Bähr, 2009a; Gröben, 2007; Neuber, 2009). Deziert stellt Höner fest: „Eine einheitliche theoretische und methodische Rahmenkonzeption für Evaluationsstudien im Bereich der Sportpädagogik (bzw. der empirischen Bildungsforschung im Sport) ist derzeit nicht auszumachen“ (2010, S. 380).

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an und möchte für den Bereich einer sportpädagogischen Programmevaluation eine Orientierung bieten. Ziel ist es, aus dem Blickwinkel unterschiedlicher theoretischer Perspektiven Analogien einer *Gegenstandsbestimmung* sportpädagogischer Programmevaluation herauszuarbeiten und, darauf aufbauend, *Orientierungspunkte* des Evaluationsvorgehens in diesem Bereich zu begründen.

Diese Orientierungspunkte sollen einerseits dazu dienen, die geforderte Verzahnung von Einzelbefunden vorliegender und zukünftiger Studien zu ermöglichen, die eine unterschiedliche theoretische Verankerung aufweisen, aber mit Gegenstandsverständnissen operieren, in denen sich Analogien ausmachen lassen. Andererseits sollen sie dazu beitragen, die Überprüfung von Programmen in der sportpädagogischen Praxis zu erleichtern, indem sie ein Raster für das Evaluationsvorgehen begründen.

Der Gewinn dieses Beitrags wird darin gesehen, für einen abgegrenzten Bereich pädagogischer Evaluationsforschung forschungsmethodische Empfehlungen zur Programmevaluation unmittelbar auf einen sportpädagogisch verstandenen und definierten Forschungsgegenstand zu beziehen. Eine solche Brücke zwischen genuin pädagogisch fundierter Gegenstandsdefinition und psychologisch bzw. sozialwissenschaftlich orientierter Forschungsmethodik könnte dazu beitragen, die geforderte Idee der Verzahnung verschiedener Studien für die Programmevaluation der Sportpädagogik fruchtbar zu machen.

Darüber hinaus soll dieses Vorgehen auch über den „Tellerrand der Sportpädagogik“ hinaus vor allem im methodischen Bereich Anschlussmöglichkeiten an das Denken anderer (sport-)wissenschaftlicher Disziplinen sowie der allgemeinen Evaluationsforschung ermöglichen. Mit diesen

Absichten ist der Beitrag explizit als Diskussionsbeitrag im Rahmen einer empirisch-analytischen Sportpädagogik zu verstehen (vgl. bereits Erdmann, 1988).

Zunächst wird hierzu im *zweiten Kapitel* der Gegenstand sportpädagogischer Programmevaluation – im Kern das Handeln von Lehrenden und Lernenden im Rahmen sportpädagogischer Maßnahmen³ – hinsichtlich der darin eingelagerten theoretischen Vorannahmen herausgearbeitet. Dabei werden, ausgehend von einer bildungstheoretischen Perspektive (in Rückbezug auf Prohl, 2010), zentrale Merkmale des Handelns der beteiligten Akteure im Rahmen zu evaluierender Programme benannt, um dann Analogien zu diesen Merkmalen auch in anderen, sportpädagogisch relevanten Theorieansätzen zu identifizieren. Im *dritten Kapitel* werden die Ausführungen zum Gegenstand in ein sportpädagogisch orientiertes Verständnis von Programmevaluation überführt und schließlich – angelehnt an Evaluationsansätze aus der pädagogischen Psychologie (u. a. Mittag & Hager, 2000) – zu Orientierungspunkten einer genuin sportpädagogischen Programmevaluation verdichtet.

2 | ÜBERLEGUNGEN ZUM FORSCHUNGSGEGENSTAND EINER SPORTPÄDAGOGISCHEN PROGRAMMEVALUATION

In Anlehnung an das sportpädagogische Forschungsprinzip der „Praxisverantwortung“ (Prohl, 2010) ist Grundlage für die Evaluation eines Programms zunächst eine theoretische Modellierung des Forschungsgegenstandes. Angemessen erscheint es, „solche Modellannahmen, Begriffe und dadurch beschriebene Menschenbilder zu thematisieren, anhand derer Bildungsprozesse verstanden und sportpädagogisches Handeln erforscht werden sollen“ (Prohl, 2010, S. 217-218). In diesem Sinne werden im Folgenden zunächst ein Verständnis des Forschungsgegenstandes und darin eingelagerte Vorannahmen dargelegt. Diese Ausführungen erfolgen weniger in erkenntnis- oder wissenschaftstheoretischer Absicht (Höner, 2010; Thiel & Thiel, 2010), sondern explizit in Rückbezug auf die Praxisfelder, in denen die zu evaluierenden Programme und ihre konkreten Maßnahmenbündel wirken sollen, also sportbezogene Settings, in denen Bewegung, Spiel und Sport in pädagogischer Absicht realisiert werden.

Im Hinblick auf das Praxisfeld Schulsport wird mit der Diskussion um einen „erziehenden Sportunterricht“ und dem sogenannten „Doppelauftrag“ der Sportunterricht häufig dahingehend ausgelegt, dass er *zum* und *durch* Sport erziehen solle. Dabei geht es um eine Qualifikation für die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur einerseits und um eine Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport andererseits (Balz, 2009); in einer bildungstheoretischen Auslegung sensu Prohl (2010) um eine Integration von Bewegungsbildung und Allgemeinbildung. Im Hinblick auf den außerschulischen Kinder- und Jugendsport werden vergleichbare Ansätze insbesondere von den Sportverbänden vertreten (zuletzt im „Orientierungsrahmen Bildung“ der Deutschen Sportjugend, 2009) und von der sportpädagogisch ausgerichteten Kinder- und Jugendforschung begründet und begleitet (u. a. Baur & Braun, 2000; Brettschneider & Kleine, 2002; Neuber, 2007). In allen

3 Die Bezeichnung *sportpädagogische Maßnahme* wird hier und im Folgenden in einem weiten Verständnis als Sammelbegriff für methodisch-didaktische Konzepte, Programme oder Interventionen im Rahmen sportpädagogisch relevanter Settings verstanden, nicht im Sinne einzelner methodischer Maßnahmen.

Feldern der pädagogischen Praxis geht es dabei stets um die Förderung solcher Kompetenzen, die im Rahmen von bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lern- und Entwicklungsprozessen ausgebildet werden können.⁴

Einige Autoren (u. a. Gerlach & Brettschneider, 2008; Sygusch, 2007) formulieren neben dem Anspruch einer *Erziehung zum und durch Sport* vorsichtiger den Anspruch einer *Erziehung im Sport*, was auch für die folgenden Ausführungen Grundlage der Argumentation ist. Damit wird der Geltungsanspruch sportpädagogischer Wirkungen auf unmittelbar sportbezogene Kontexte (*im Sport*) konzentriert und Transferannahmen (*durch Sport*) werden zunächst zurückgestellt, zumal Transferannahmen auch in der allgemeinen Unterrichtsforschung seit geraumer Zeit kritisch gesehen werden (u. a. Klieme et al., 2003). Festgehalten werden kann jedoch, dass sowohl für den Sportunterricht als auch für Bildungs- und Erziehungsprozesse in außerschulischen Sportkontexten – insbesondere im organisierten Kinder- und Jugendsport – eine Orientierung an allgemeinbildenden Potenzialen des Sports hochgehalten wird.

Sportpädagogische Programmevaluation sieht sich aufgrund ihrer Praxisverantwortung und der hohen Verwertungsorientierung ihrer Befunde gehalten, Bezug auf die in dieser Diskussion enthaltenen normativen Setzungen zu nehmen (Thiel & Thiel, 2010). Dieses explizite Einbringen normativer Setzungen im Rahmen sportpädagogischer Programmevaluation muss von einem breiteren Evaluationsverständnis abgegrenzt werden: Mit dem Begriff der *Programmevaluation* soll deutlich werden, dass es hierbei weniger um eine Analyse und Bewertung der alltäglichen Praxis im Sportunterricht oder Sportverein geht, sondern vielmehr im Fokus steht, dass normativ begründete, abgrenzbare didaktische Konzepte auf ihre Umsetzbarkeit und ihre Wirkungen geprüft werden. Damit unterscheidet sich der Ausgangspunkt einer sportpädagogischen Programmevaluation von dem der Evaluation einer konzeptionell weniger scharf umrissenen Alltagspraxis: Bei Ersterer sind *im zu evaluierenden Programm* Ziele und Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele vor dem Hintergrund normativer Verortungen explizit abgeleitet. Die Evaluation setzt an dieser, *im Programm bereits vorliegenden* Zielexplication an und misst die Qualität des Programms damit gleichsam am Maßstab ihrer eigenen Zielsetzungen und der darin eingelagerten Normen und Werte. Im Rahmen eines breiteren Evaluationsbegriffs sind dagegen der Evaluationszweck, der Informationsbedarf und letztlich auch die Explication von Zielen, auf die hin bestimmte Praxen evaluiert werden sollen, mit den jeweiligen Stakeholdern abzustimmen (Stockmann & Meyer, 2010).

Vor dem Hintergrund dieser Abgrenzung geht der Beitrag davon aus, dass im Rahmen einer Programmevaluation an den normativen Setzungen, die in eine Programmkonzeption eingegossen sind, nicht „vorbeievaluert“ werden kann sondern, ganz im Gegenteil, diese als Ausgangspunkt der Evaluationsbemühungen durch eine Offenlegung und theoretische Verortung des Verständnisses des Forschungsgegenstandes expliziert werden sollten.

4 In der Folge wird verkürzt die Bezeichnung „bewegungs- und persönlichkeitsbezogenes Lernen“ angewandt. Dieser Terminus erscheint geeignet, aufseiten des Handelns der Lernenden das (verkürzt) zu beschreiben, was mit der Rede von der *Erziehung zum und im Sport* impliziert wird. Inhaltlich schärfer (aber auch enger) gefasst wäre alternativ der Terminus der „motorischen und psychosozialen Entwicklung“, der jedoch begrifflich weniger leicht Anknüpfungspunkte zu bildungstheoretisch geprägtem Denken bietet.

Diesem u. E. als notwendig formulierten Anspruch der Offenlegung des (Vor-)Verständnisses des Forschungsgegenstandes folgend, werden im vorliegenden Beitrag zunächst zwei Merkmale herausgearbeitet, die dem Forschungsgegenstand sportpädagogischer Programmevaluation zugeschrieben werden können: (1) Die Verwobenheit bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens sowie (2) die Selbsttätigkeit (teilw. auch: „Selbsterziehung“, „Selbstsozialisation“) als zentrale Prozesse pädagogischen Geschehens im Sport.

2.1 | MERKMAL „VERWOBENHEIT BEWEGUNGS- UND PERSÖNLICHKEITSBEZOGENEN LERNENS“

Die Verwobenheit bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens findet sich „ideenverwand“ in verschiedenen sportpädagogisch relevanten Theorieansätzen begründet.

Als Ausgangspunkt soll ein *bildungstheoretischer Zugang* sensu Prohl (2010, in Rückbezug auf Klafki [2001] und Benner [2005]) gewählt werden, da dieser u. E. eine breit diskutierte und akzeptierte Position im sportpädagogischen Diskurs darstellt. Bewegung, Spiel und Sport werden hier als Möglichkeit zur leiblichen Aneignung eines demokratischen Habitus in Situationen bewegungsbezogenen Kompetenzerwerbs interpretiert. Danach können sich z. B. Schlüsselkompetenzen wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit über die bewegungsbezogene Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner materialen und sozialen Umwelt domänenspezifisch entwickeln. Folgt man dieser Auslegung, wäre es eine Aufgabe von Maßnahmen im Kontext pädagogisch relevanter Settings wie z. B. Sportunterricht oder Training, dass diese ein selbsttätiges, bewegungsbezogenes Lernen, Üben und Trainieren der Lernenden ermöglichen bzw. unterstützen, welches im Duktus demokratischen Handelns der Mitbestimmung und Solidarität aller Beteiligten vorstättengeht.

Häufig wird im Rahmen bildungstheoretischer Argumentationen präzisierend auch auf *phänomenologische Ansätze* zurückgegriffen, die im Bewegungshandeln eine primäre Form der Welterfahrung erkennen. Danach begegnet ein Subjekt seiner Umwelt stets unmittelbar mit der Materialität seines Leibes. Es versteht und deutet die Welt und gewinnt letztlich eine Haltung zu ihr mit seinem und durch sein (Bewegungs-)Handeln (Schmidt-Millard, 2001). Dies betrifft sowohl die Auseinandersetzung des Subjekts mit der materialen Bewegungsumwelt (auf Eis rutschen, an einer Stange hangeln, einen Ball werfen usw.) als auch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt in der Zwischenleiblichkeit gemeinsamen Sich-Bewegens (miteinander wippen, einen Ball zupassen, Hilfestellung geben usw.). Im Aufbau und in der Gestaltung von Bewegungsbeziehungen finden letztlich Begegnungen mit der materialen und sozialen Umwelt statt, die nicht in die Bestandteile „Bewegung“ und „Person“ zerlegt werden können, ohne den Forschungsgegenstand damit unangemessen zu verkürzen (Funke-Wienecke, 1997).

In *bewegungswissenschaftlichen Ansätzen* findet sich ebenfalls häufig eine Betrachtungsweise, die die Verflechtung von bewegungs- und persönlichkeitsbezogenem Lernen hervorhebt. Besonders evident ist das bei Vertretern einer *pädagogischen Bewegungslehre*, für die u. a. Scherer (2001, S. 6) explizit vor einer „Entfunktionalisierung“ und „situativen Abkopplung“ des Bewegens warnt und das Bewegungslernen als ein Geschehen beschreibt, bei dem der Mensch gefordert

sei, sich „immer wieder über sich selbst hinaus“ zu entwerfen, um schließlich zu „reicherer Leiblichkeit“ zurückzukehren (Scherer, 2001, S. 17-18). Im *handlungstheoretischen Ansatz* ist diese Verwobenheit ebenfalls angelegt, indem sowohl auf die Autonomie des Handelnden als auch auf die Abhängigkeit des Handelns vom psychosozialen Kontext verwiesen wird (Nitsch, 2004). Ein vorgeblich „nur“ bewegungsbezogenes Lernen führe somit doch stets zu einer ganzheitlichen, über die motorische Dimension hinausreichende Verbesserung der individuellen Handlungskompetenz. Auch in der *ökologischen Perspektive* auf Motorik und Bewegung („action approach“) ist eine Reziprozität bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens mitgedacht: Aspekte der Person bzw. Persönlichkeit stellen hier neben der Umwelt eine Randbedingung („constraint“) für das Bewegungslernen dar, die selbst von dessen Ergebnis permanent verändert wird (Leist, 1999).

Auch *sozialisations- und entwicklungstheoretische Ansätze* greifen die Verwobenheit bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens bzw. der entsprechenden Entwicklungsprozesse auf (u. a. Neuber, 2007). Angelehnt an das Konzept der Entwicklungsaufgaben wird z. B. begründet, dass die Akzeptanz und Nutzung des eigenen Körpers eine zentrale Aufgabe des Jugendalters darstellt. Über Erfahrungen mit Bewegung und Sport würden Individuen mit den Möglichkeiten und Grenzen ihrer Körper und deren Leistungsfähigkeit konfrontiert. Auf diese Weise könnten Sportengagements Einfluss auf die Bewältigung körperbezogener Entwicklungsaufgaben haben. Darüber hinaus wird angenommen, dass über selbstrelevante Erfahrungen (motorische Leistungen, Anerkennung etc.) sowie sporttypische soziale Kontakte auch die Entwicklung psychosozialer Ressourcen unterstützt werden kann. Beispielsweise argumentiert Pühse (2004), angelehnt an eine sozial-kognitive Entwicklungstheorie, dass die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Sport u. a. auf interaktionalen Bewegungsbeziehungen – also der Verwobenheit bewegungsbezogener, sozialer und emotionaler Momente – basiere, z. B. der Fähigkeit zu erkennen, dass in einem Ballspiel ein Teammitglied sich in Bedrängnis befindet. Ebenso beklagen Baur und Burrmann (2009), dass motorische Entwicklungsforschung und sportbezogene Sozialisationsforschung konsequenter aufeinander bezogen werden müssen, damit die bestehenden Barrieren ihrer disziplinären Aufgabenteilung aufgehoben werden können. In diesem Sinne wird in sozialisations- und entwicklungstheoretischen Ansätzen davon ausgegangen, dass durch das Involvement in sportive Sozialisationsinstanzen sowie die Teilhabe an Bewegung und Sport neben bewegungs- auch persönlichkeitsbezogenes Lernen günstig beeinflusst werden kann und interaktiv in den Kontext zurückwirkt.

Welcher der hier nur angedeuteten theoretischen Grundlegungen man auch folgt, für die sportpädagogische Programmevaluation konstituiert sich in der *Verwobenheit von bewegungs- und persönlichkeitsbezogenem Lernen* eine Art übergeordnete Zielexplication. Wozu eine Maßnahme im Rahmen sportpädagogischer Programme dient und welche Aspekte in Konsequenz dessen bei der Programmevaluation im Blick zu behalten sind, ist damit a priori festgelegt: Diese Zielexplication stellt sportpädagogisch orientierte Programmevaluationen vor die Aufgabe, im Sinne einer vollständigen Erfassung der angestrebten Prozesse und Wirkungen sowohl *bewegungsbezogene Aspekte* (z. B. motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten) als auch *persönlichkeitsbezogene Aspekte* (z. B. Schlüsselkompetenzen, psychosoziale Ressourcen) zu berücksichtigen.

2.2 | MERKMAL „SELBSTTÄTIGKEIT ALS ZENTRALER MODUS VON LERNPROZESSEN“

Auch das aus bildungstheoretischer Sicht wichtige Merkmal der Selbsttätigkeit lässt sich ideenverwandt in den o. g. Theorieansätzen identifizieren.

In der favorisierten *bildungstheoretischen Lesart* wurde bislang argumentiert, dass die Aufgabe sportpädagogischer Maßnahmen im Kontext von Bewegung und Sport darin bestünde, ein selbsttätiges und soweit wie möglich selbstbestimmtes, bewegungsbezogenes Lernen, Üben und Trainieren der Lernenden zu ermöglichen und zu unterstützen. Bildung meint immer *Sich-Bilden* als selbsttätige Handlung eines Subjekts und kann nicht von Dritten systematisch „gemacht“ werden. Den scheinbaren Widerspruch der Nicht-Herstellbarkeit von Bildung einerseits und den normativen Ansprüchen sportpädagogischer Maßnahmen bezüglich (Bewegungs- und Allgemein-)Bildung andererseits, versucht Benner, mit der Denkfigur der „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (2005, S. 80) aufzulösen: Danach wird Erziehung als Ermöglichungsbedingung von Bildung im Sinne eines Wechselspiels zwischen Selbsttätigkeit und dem „Ausgesetzt-Sein“ gegenüber (erziehenden) Einflüssen der Umwelt verstanden. Übertragen auf bewegungs- und persönlichkeitsbezogenes Lernen geht es dabei darum, systematisch Situationen bereitzustellen, die es wahrscheinlich machen, dass Lernende sich mit Fremdem bzw. noch nicht Gekonntem konstruktiv auseinandersetzen, sich auf Bewegungsprobleme (Übungssituationen, Trainings- und Wettkampfanforderungen) und die darin aufgehobenen materialen und sozialen Begegnungen einlassen. Dem *Prozess* bzw. der *Erfahrung* des selbsttätigen Sich-Auseinandersetzens, des Sich-Einlassens kommt dabei in dieser bildungstheoretischen Lesart ein zentraler Stellenwert zu.

In Analogie dazu beschreibt Funke-Wienecke (1999, S. 18-19) das Handeln der Schüler/innen im Sportunterricht als „Selbsterziehung“, wobei er auch Bezug auf *phänomenologische Argumentationen* und das Konzept „konkreter Intersubjektivität“ (Meyer-Drawe, 1984) nimmt. Der Begriff der „Selbsterziehung“ wird von verschiedenen Autoren auch aus anderen theoretischen Perspektiven aufgegriffen, u. a. auch von Kurz im Rahmen seiner Auslegung des Konzepts der Handlungsfähigkeit als „Selbsterziehung selbsttätiger Subjekte“ (1998, S. 143). Laging fasst zusammen, dass die Idee einer primär an der Sache des Sports orientierten Erziehung zur „Handlungsfähigkeit im Sport“ zunehmend einem Anspruch auf Selbsterziehung in einem erziehenden Sportunterricht weiche. Dies erfordere „ein Erziehungsverständnis, das nicht affirmativ angelegt ist, sondern die Selbstauseinandersetzung mit der Sache anregt“ (2001, S. 100).

Aus *bewegungswissenschaftlicher Perspektive* führt Scherer in seinem Entwurf einer ökopsychologischen Theorie des Bewegungslernens aus, dass (Bewegungs-)Lernen eine Form des Handelns sei und Handlungskompetenz deswegen nicht nur Ziel und Ergebnis des Lernens ist, sondern auch eine spezifische *Bedingung* desselben (2010, S. 78). Als logische Folge dieses Handlungsprimats sieht Scherer die (sportdidaktische) Forderung nach der Selbsttätigkeit des Lernenden begründet: „Handelnd zu lernen, impliziert Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit“ (Scherer, 2010, S. 79). Scherers Ausführungen weisen den (Bewegungs-)Lernprozess per se als selbstreferenziell aus. Danach ist der Lernende immer Selbstlerner und Sich-selbst-Belehrender. Inzwischen liegen einige Studien vor, die zeigen, dass Menschen dann besonders effektiv eine neue Bewegungsfertigkeit erlernen, wenn sie den Übungsprozess zumindest teilweise eigenverantwortlich steuern können. So wird offenbar besser gelernt, wenn Personen selbst bestimmen, wann und wie häufig ihre Be-

wegungsversuche korrigiert werden, ob und wann sie Hilfsmittel verwenden oder wie häufig ihnen die Bewegung demonstriert wird (im Überblick Bund, 2008). Allerdings ist hier anzumerken, dass die theoretische Provenienz dieser Studien sich dahingehend von Scherers Ansatz unterscheidet, dass selbstbestimmtes Üben nicht mit einem spezifischen Menschenbild begründet wird, sondern lediglich als eine das Lernergebnis optimierende Maßnahme betrachtet wird.

In *sozialisations- und entwicklungstheoretischen Ansätzen* finden sich ähnliche Denkfiguren. Danach kann Entwicklung letztlich nur als „Handlung im Kontext“ (Silbereisen, Eyferth & Rudinger, 1986) angemessen begriffen werden, womit das Individuum als aktiv Handelnder in den Blick rückt. Gleichzeitig wurde in der sozialwissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung sowie in der subjektorientierten, der konstruktivistischen und der sozialökologischen Sozialisationsforschung (Hurrelmann, Grundmann & Walper, 2008) zunehmend die Rolle des Individuums als produktiver Realitätsverarbeiter und -erzeuger betont. Das Individuum erscheint damit als aktiver Produzent, Akteur oder auch Dirigent im eigenen Entwicklungsgeschehen, was mit den Begriffen der *Ko-Konstruktion von Sozialisationskontexten* (Grundmann, 2006) und der *Selbstsozialisation* (Zinnecker, 2000) gefasst wird. In der Sportpädagogik greift u. a. Neuber (2007) diese Denkfigur auf und begründet *Entwicklungsförderung* als Leitidee, die es qua empirischer sportpädagogischer Forschung zu prüfen gilt: Der Begriff der Entwicklungsförderung im Sinne einer „pädagogischen Intervention“ (2009, S. 15) entspräche hier dem bildungstheoretischen Moment sportpädagogischer Maßnahmen im Sinne einer Fremdaufforderung als Aufgabe der Lehrenden; die davon abgegrenzte *Entwicklung* als „Veränderung von Individuen in komplexen Person-Umwelt-Bezügen“ (Neuber, 2009, S. 15) trifft die Idee selbsttätiger Bildung als Aufgabe des Lernenden. In diesem Sinne werden im Rahmen einer systematischen Entwicklungsförderung Erziehungsziele in Form von Entwicklungsaufgaben expliziert und pädagogisches Handeln daran ausgerichtet. Die Erreichung dieser Ziele ereignet sich jedoch letztlich qua Selbsttätigkeit der Lernenden.

Die Bedeutung des Merkmals der Selbsttätigkeit für das Verständnis des Forschungsgegenstandes sportpädagogischer Programmevaluation findet aktuelle Parallelen zu Überlegungen in der allgemeinen Erziehungswissenschaft und Unterrichtsforschung, u. a. im sogenannten Angebots-Nutzungs-Modell von Fend (2002). Danach sind (Schul-)Leistungen von Lernenden als „Ergebnis der mehr oder weniger produktiven Nutzung eines von der Lehrperson generierten Angebots durch die Schüler“ zu verstehen (Pauli & Reusser, 2006, S. 789). In der Folge ist empirisch zu erfassen, in welchem Maße Gelegenheiten zum selbsttätigen und selbstbestimmten Lernen seitens der Lehrenden hergestellt werden *und* in welchem Maße die Lernenden diese Gelegenheiten auch selbsttätig nutzen.

Als Fazit dieser Überlegungen lässt sich festhalten, dass auch das Merkmal der *Selbsttätigkeit* als konsensuelles Element verschiedener sportpädagogisch relevanter Theorieansätze angesehen werden kann. Hervorzuheben ist dabei, dass Begriffe wie Selbsttätigkeit, Selbsterziehung oder Selbstsozialisation *Prozessbegriffe* sind, die sich erst mittelbar auf Ergebnisse bzw. Produkte bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens beziehen lassen. Damit bilden beide Merkmale – also *Selbsttätigkeit* und *Prozesshaftigkeit* – eine übergeordnete Zielexplication im Rahmen sportpädagogischer Programme und deren Evaluation. Daraus erschließen sich zwei

Konsequenzen für die Praxis explizit sportpädagogisch orientierter Programmevaluation: Zum einen sind neben der Wirksamkeit insbesondere die *Prozesse* bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens zu berücksichtigen, zum anderen ist im Rahmen dieser Prozesse sowohl das sportpädagogische *Handeln der Lehrenden* als auch das *selbsttätige Handeln der Lernenden* von Bedeutung.

2.3 | ZWISCHENFAZIT ZUM VERSTÄNDNIS DES FORSCHUNGSGEGENSTANDES

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass als Gegenstand sportpädagogischer Programmevaluation das Handeln der Lehrenden und Lernenden im Rahmen abgrenzbarer sportpädagogischer Maßnahmen in unterschiedlichen Handlungsfeldern spezifiziert werden kann. Dieser Gegenstand kann aus verschiedenen sportpädagogisch relevanten Theorieansätzen begründet, ausdifferenziert und reflektiert werden. Welcher der hier nur angedeuteten theoretischen Grundlagen man auch folgt, mit den Merkmalen der *Verwobenheit von bewegungs- und persönlichkeitsbezogenem Lernen* (Kap. 2.1) und der *Selbsttätigkeit als zentralem Modus von Lernprozessen* (Kap. 2.2) konstituiert sich eine „ideenverwandte“ übergeordnete Kernannahme für sportpädagogische Programme und damit auch eine Zielexplication für deren Evaluation. Die sich daraus erschließenden Konsequenzen für eine explizit sportpädagogisch orientierte Programmevaluation sind wie folgt zusammenzufassen:

- Der Beobachtungsfokus und die Auswahl von Untersuchungsvariablen sollte *sowohl* auf bewegungsbezogene Aspekte (z. B. motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten) als *auch* auf persönlichkeitsbezogene Aspekte (z. B. Schlüsselkompetenzen, psychosoziale Ressourcen) gerichtet sein;
- die *wechselseitige Beziehung* bewegungs- und persönlichkeitsbezogener Aspekte sollte Berücksichtigung finden;
- sowohl die *Effekte* als auch die *Prozesse* bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens sollten in den Blick genommen werden;
- im Rahmen dieser Prozesse sollte sowohl das *Handeln der Lehrenden* als auch das *selbsttätige Handeln der Lernenden* erfasst und analysiert werden.

Ziel des folgenden Kapitels ist es nun, die dargelegte Gegenstandsbestimmung und die formulierten Konsequenzen auf etablierte Ansätze der Evaluationsforschung zu beziehen; dieserart sollen sie als Formulierung von *Orientierungspunkten sportpädagogischer Programmevaluation* fruchtbar gemacht werden.

3 | ORIENTIERUNGSPUNKTE EINER SPORTPÄDAGOGISCHEN PROGRAMMEVALUATION

Allgemein ist unter *Programmevaluation* die systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Bewertung eines spezifischen Gegenstandes (Maßnahme, Intervention bzw. Programm) zu verstehen (Bortz & Döring, 2006; Mittag & Hager, 2000; Stockmann & Meyer, 2010). Während Konzepte und Maßnahmen einer Erziehung zum, im und durch Sport als *Gegenstand* sportpädagogischer Programmevaluation angesehen werden (Kap. 2), ist das Ziel die

Bewertung dieser Maßnahmen in den entsprechenden Praxisfeldern (z. B. Schule, Sportverein). Die *Funktion* dieser Bewertung liegt insbesondere in der Legitimation der jeweiligen Maßnahmen über einen Nachweis der angesteuerten Prozesse und Wirkungen, andererseits in der Optimierung der Maßnahmen, also dem Generieren praxisbezogener Empfehlungen zu ihrer Verbesserung (Stockmann & Meyer, 2010). Sportpädagogische Programmevaluation ist damit ein Feld, in dem der Charakter der Sportpädagogik als „Beratungswissenschaft“ (Prohl, 2010, S. 13) besonders deutlich wird.

In der Programmevaluation ist eine Unterscheidung zwischen *formativer Evaluation* (während einer Maßnahme zur Optimierung einzelner Komponenten, z. B. Methoden) und *summativer Evaluation* (nach einer Maßnahme zur Bewertung der Wirksamkeit) gängig (Höner, 2010; Stockmann & Meyer, 2010). Diese Unterscheidung wird z. B. in der pädagogisch-psychologisch ausgerichteten Programmevaluation mittlerweile weiter gefasst (u. a. Drössler, Jerusalem & Mittag, 2007). Mittag (2006; siehe auch Mittag & Hager, 2000) unterscheidet in seinem Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsmaßnahmen drei Evaluationsebenen, die sich an den zeitlichen Phasen der Entwicklung und Anwendung eines Programms orientieren: (1) Evaluation der Programmkonzeption (vor der Erprobung und Durchführung), (2) Evaluation der Programmdurchführung (während der Durchführung), (3) Evaluation der Programmwirksamkeit (nach der Durchführung).

Diese Erweiterung verdeutlicht, dass die Evaluation auch bereits fertig entwickelter Konzepte nicht allein auf eine summative Output-Orientierung beschränkt ist, sondern dass auch die Konzeption und die Prozesse explizit in der Programmbewertung berücksichtigt werden. Letzteres macht diesen Evaluationsansatz in besonderer Weise anschlussfähig für (sport-)pädagogische Programmevaluation, in der einerseits das Gelingen methodisch-didaktischer *Prozesse* und andererseits die Vorstellung von bewegungs- und persönlichkeitsbezogenem Lernen als *Prozess* wesentlich ist (Kap. 2). Im Hinblick auf die Evaluation sportpädagogischer Maßnahmen konzentrieren wir uns im Folgenden auf diese drei Hauptebenen der Programmevaluation: Evaluation der Programmkonzeption (Kap. 3.1), der Programmdurchführung (Kap. 3.2) und der Programmwirksamkeit (Kap. 3.3).

3.1 | EVALUATION DER KONZEPTION SPORTPÄDAGOGISCHER PROGRAMME

Diese Evaluationsebene dient der Analyse und Bewertung der *Konzeption* sportpädagogischer Maßnahmen. Mittag und Hager (2000) nennen dazu konkrete Arbeitsschritte, die sich insbesondere auf die *theoretische Fundierung*, die *Zielbestimmung* und die *methodische Gestaltung* einer Konzeption beziehen.

Bei der Begründung und theoretischen Fundierung geht es zunächst um die Darlegung des Anlasses sowie die theoriegeleitete Verortung der jeweiligen sportpädagogischen Maßnahme. Anlass für die Entwicklung einer Konzeption ist häufig ein gesellschaftlich relevantes Phänomen oder Problem, z. B. die Legitimation von Sportunterricht, ein wahrgenommener Rückgang der motorischen Leistungsfähigkeit oder ein zunehmender Stellenwert psychosozialer Kompetenzen in sportlichen und beruflichen Handlungsfeldern. Die Konzeption einer darauf abgestimmten sportpädagogischen Maßnahme sollte zunächst das aufgegriffene Phänomen beschreiben und in seinen sportpädagogischen Kontext einordnen.

In (sport-)pädagogisch ausgerichteten Handlungsfeldern sind mit solchen Phänomenen in der Regel normativ formulierte Wertvorstellungen verbunden, die als abstrakte Zielbestimmungen in die Konzeption sportpädagogischer Maßnahmen einfließen, z. B. in Curricula. Beispielsweise können auf der Basis des schulischen Bildungsauftrags Bewegungskompetenz, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit (Prohl, 2010) als Werte begründet werden; mit Schulsport wird häufig die Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit (Brettschneider & Hummel, 2007) oder mit Kinder- und Jugendsport die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Neuber, 2007) als abstrakte Zielvorstellung verbunden.

Solche Wertvorstellungen und damit assoziierte abstrakte Zielbestimmungen, ihre theoretische (sport-)pädagogische Verortung sowie ihr Bezug zu pädagogisch relevanten Begriffen (z. B. Erziehung, Bildung, Entwicklung) sind in der Konzeption sportpädagogischer Maßnahmen u. E. offenzulegen. Dazu gehört auch eine Verortung in Bezug auf die Verwobenheit bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens sowie des Prinzips der Selbsttätigkeit der Lernenden (Kap. 2). Es bedarf in genuin pädagogischen Kontexten also zumindest auf der Ebene der Programmkonzeption einer Offenlegung z. B. darüber, ob und wie die Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit im Sportunterricht konzeptionell mit selbstständigem Üben und Trainieren, also der Vermittlung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, verwoben ist; ob und wie die Ausbildung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vereinstraining gezielt mit der Befähigung zur Selbsteinschätzung und dem Aufbau des Selbstkonzepts verwoben ist. Aus dieser Argumentation leitet sich Orientierungspunkt 1.1 ab:

ORIENTIERUNGSPUNKT 1.1:

Bei der *Evaluation der Konzeption* sportpädagogischer Maßnahmen ist zu prüfen, ob ein pädagogisch relevanter Anlass (*Phänomen, Problem*) expliziert wird und ob der Konzeption eine sportpädagogisch orientierte *theoretische Verortung* zugrunde liegt, mit der

- sportpädagogisch begründete Werte und damit assoziierte abstrakte Ziele offengelegt werden;
- ein Bezug zu (sport-)pädagogischen Begriffen (z. B. Erziehung, Bildung) hergestellt wird;
- die Verwobenheit bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens sowie die Selbsttätigkeit der Lernenden in konkretem Bezug auf das vorliegende Phänomen berücksichtigt wird.

Darüber hinaus sollten die wissenschaftlichen und technologischen Theorien, die der *Zielbestimmung* (Sollensaussagen) sowie der *methodischen Gestaltung* der sportpädagogischen Maßnahme zugrunde liegen, offengelegt werden (Bortz & Döring, 2006, S. 101-102; Mittag & Hager, 2000, S. 109).

Hinsichtlich der *Zielbestimmung* wird in der Programmevaluation unterschieden zwischen *abstrakten Zielen* und *konkreten Operationszielen*. Die in sportpädagogisch ausgerichteten Handlungsfeldern mit normativen Wertvorstellungen verknüpften *abstrakten* Ziele (z. B. Bewegungskompetenz, Teamfähigkeit, Bewältigung von Entwicklungsaufgaben) werden auf der Basis theoretischer Modellvorstellungen und im Hinblick auf die jeweiligen Praxisfelder in *konkrete Operationsziele*

überführt. Das erfolgt im Wesentlichen, um die Ziele mit methodischen Maßnahmen systematisch ansteuern zu können, bedingt aber auch die Möglichkeit, sie empirisch fassbar zu machen. Dies gilt in gleicher Weise für motorische wie für persönlichkeitsbezogene Aspekte.

Dabei können als wissenschaftliche Theorien sowohl pädagogische Ansätze als auch Ansätze angrenzender Disziplinen, etwa Psychologie (z. B. Selbstkonzepttheorien), Bewegungswissenschaft (z. B. Theorien zum Bewegungslernen) oder Soziologie (z. B. Sozialisationstheorie), herangezogen werden (Kap. 2). So kann z. B. zur Operationalisierung der Entwicklungsaufgabe *Akzeptanz des Körpers* das psychologische Konstrukt Selbst- bzw. Körperkonzept (Stiller, Würth & Alfermann, 2004) herangezogen werden. Aus dem abstrakten Ziel Selbstkonzept werden dann konkrete Operationsziele abgeleitet, z. B. *Entwicklung eines positiv-realistischen Selbstbildes der körperlichen Leistungsfähigkeit, der sportlichen Fähigkeiten oder der körperlichen Attraktivität*.

Schließlich müssen die bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Operationsziele an das jeweilige Praxisfeld (z. B. Sportunterricht, Jugendsport, Gesundheitssport) und die jeweilige Zielgruppe angepasst werden. In diesem Sinne sollten die o. g. Operationsziele beispielsweise im Hinblick auf unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen von Schülern im Sportunterricht (*Realitätsangemessenheit des Selbstbildes*) oder auf bestimmte Sportarten im Jugendsport (z. B. *Selbstbild der sportartspezifischen Leistungsfähigkeit*) konkretisiert werden. Somit ist Orientierungspunkt 1.2 wie folgt zu formulieren:

ORIENTIERUNGSPUNKT 1.2:

Bei der *Evaluation* der Konzeption sportpädagogischer Maßnahmen ist zu prüfen, ob *konkret formulierte Operationsziele* identifiziert werden können, die

- auf der Basis wissenschaftlicher Theorien gründen, also u. a. pädagogischer, psychologischer oder bewegungswissenschaftlicher Ansätze;
- bewegungs- und persönlichkeitsbezogene Aspekte in ihrer Verwobenheit umfassen;
- konkret auf das jeweilige Praxisfeld ausgerichtet sind.

Die Konzeption der *methodisch-didaktischen Gestaltung* einer sportpädagogischen Maßnahme, also die Auswahl der Inhalte und Methoden zur Ansteuerung der Operationsziele (Orientierungspunkt 1.2), erfolgt auf der Basis technologischer Theorien und im Hinblick auf konkrete Praxisfelder. Technologische Theorien dienen dazu, Hinweise zum methodischen Vorgehen der Lehrenden bereitzustellen (Bortz & Döring, 2006, S. 101), also theoriegeleitete Handlungsempfehlungen, wie z. B. *das Selbstbild der sportlichen Fähigkeiten, kooperatives Handeln* oder *sportartspezifische Bewegungskompetenzen*, systematisch gefördert werden können.

Bei der methodisch-didaktischen Konzeption sollte explizit herausgestellt werden, ob und inwieweit die Verwobenheit bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens sowie Gelegenheiten zur Selbsttätigkeit der Lernenden systematisch einfließen; also z. B. ob die Vermittlung sportartspezifischer Bewegungskompetenzen mit methodischen Maßnahmen des kooperativen (Bähr, 2005) oder selbstgesteuerten Lernens (Bund, 2008) verknüpft wird oder ob bei der Förderung des sportlichen Selbstkonzepts methodische Maßnahmen zur Selbsteinschätzung mit Maßnahmen des Trainierens systematisch verknüpft werden (Sygusch, 2007).

Analog zu den Operationszielen sportpädagogischer Maßnahmen gilt es auch bei der Konzeption der methodisch-didaktischen Gestaltung, die Voraussetzungen der entsprechenden Praxisfelder einzubeziehen. Eine besondere Rolle kommt dabei den Lehrenden und ihren Vorerfahrungen sowie möglichen Begleitmaßnahmen im Rahmen der zu evaluierenden Maßnahmen zu (z. B. Workshops oder Supervision mit dem Ziel, die Konzepttreue der Umsetzung der Maßnahme zu sichern). Aus diesen Überlegungen erschließt sich Orientierungspunkt 1.3.

ORIENTIERUNGSPUNKT 1.3:

Bei der *Evaluation der Konzeption* sportpädagogischer Maßnahmen ist zu prüfen, ob *konkret festgelegte Inhalte und Methoden* zur Ansteuerung der Operationsziele identifiziert werden können, die

- auf der Basis technologischer Theorien gründen;
- die bewegungs- und persönlichkeitsbezogene Aspekte systematisch miteinander verknüpfen;
- Gelegenheiten zur Selbsttätigkeit der Lernenden systematisch eröffnen;
- konkret auf das jeweilige Praxisfeld ausgerichtet sind.

3.2 | EVALUATION DER DURCHFÜHRUNG SPORTPÄDAGOGISCHER PROGRAMME

Diese Evaluationsebene zielt darauf ab, die *Durchführung* der geplanten „Maßnahmen im alltagspraktischen Einsatz hinsichtlich der Programmvorgaben zu kontrollieren und zu bewerten“ (Mittag & Hager, 2000, S. 113). Damit wird geprüft, ob die festgelegten Inhalte und Methoden (Orientierungspunkt 1.3) umgesetzt werden und damit die Voraussetzungen zur Erreichung der Operationsziele (Orientierungspunkt 1.2) – also zur Wirksamkeit – in den jeweiligen Handlungsfeldern und Zielgruppen auch tatsächlich gewährleistet sind. In der sportpädagogischen Programmevaluation ist hier – angelehnt an den Ausgangspunkt der *Selbsttätigkeit* im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells – sowohl das Handeln der Lehrenden (Angebot) als auch der Lernenden (Nutzung) einzubeziehen. In diesem Sinne schlagen Dane und Schneider (1998) vier Kriterien der Evaluation der Durchführung vor: (1) Einhaltung der Programmvorgaben, (2) Häufigkeit der Implementierung, (3) Qualität der Programmweitergabe und (4) Sich-Involvieren der Teilnehmer:

- (1) *Einhaltung der Programmvorgaben* (adherence): Hier wird überprüft, ob und mit welcher Genauigkeit (bzw. Richtigkeit) die Inhalte und Methoden einer Maßnahme gemäß ihrer konzeptionellen Vorgaben durch die Lehrenden an die Zielgruppe herangetragen werden.
- (2) *Häufigkeit der Implementierung* (exposure): Mit diesem Kriterium wird überprüft, in welchem Umfang (bzw. Häufigkeit) die Inhalte und Methoden einer Maßnahme an die Zielgruppe vermittelt werden.
- (3) *Qualität der Programmweitergabe* (program delivery): Dieses Kriterium bezieht sich auf die *Qualität* der Ausführung und Umsetzung der Maßnahme, z. B. auf die emotionale Qualität der Lehrenden-Lernenden-Interaktion in Unterricht oder Training, die Güte der Moderation vorgesehener Reflexionsphasen oder die Angemessenheit und Anschaulichkeit von Bewegungskorrekturen.

Sieht eine sportpädagogische Maßnahme z. B. den Einsatz sozialkooperativer Aktionsformen im Jugendtraining vor (Sygusch, 2007), so gilt es zu kontrollieren, ob diese im konzeptionellen Sinne richtig, häufig und qualitativ angemessen umgesetzt wurden. Dies bedeutet für den Orientierungspunkt 2.1 Folgendes:

ORIENTIERUNGSPUNKT 2.1:

Bei der *Evaluation der Durchführung* sportpädagogischer Maßnahmen ist zu prüfen, ob die *Lehrenden* die Inhalte und Methoden der Maßnahme angemessen häufig, richtig und qualitativ hochwertig gemäß den *konzeptionellen Vorgaben umsetzen*.

Die ersten beiden Kriterien beziehen sich explizit auf die Perspektive der Lehrenden, also die Angebotsseite. Das dritte Kriterium beinhaltet über eine Berücksichtigung der Lehrenden-Lernenden-Interaktion auch Hinweise auf das Handeln der Lernenden. Das vierte Kriterium trifft explizit das in der Bestimmung des Forschungsgegenstandes betonte Moment der Selbsttätigkeit der Lernenden.

(4) *Sich-Involvieren der Teilnehmer* (participant responsiveness): Hier wird das Ausmaß und die Genauigkeit geprüft, mit der sich die Lernenden in die von den Lehrenden angebotenen Inhalte und Methoden involvieren. Z. B. geht es darum, ob Schüler im Sportunterricht Gelegenheiten zum selbstbestimmten Handeln oder zur kooperativen Lösung von Bewegungsaufgaben auch tatsächlich nutzen, wenn dies von den Lehrenden im konzeptionellen Sinne angeboten wird.

Daraus erschließt sich Orientierungspunkt 2.2.

ORIENTIERUNGSPUNKT 2.2:

Bei der *Evaluation der Durchführung* sportpädagogischer Maßnahmen ist zu prüfen, ob und inwieweit sich die *Lernenden* gemäß der Vorgaben der sportpädagogischen Maßnahme *involvieren*.

Die genannten Kriterien (1) bis (4) bieten neben der Prüfung der *Durchführung* auch wichtige Hinweise „(...) zur Bewertung der *Durchführbarkeit* der fertig gestellten Interventionsmaßnahme unter alltagspraktischen Bedingungen“ (Mittag & Hager, 2000, S. 115). Zur Prüfung der *Durchführbarkeit* gehören weiterhin Fragen der Implementation, insbesondere der *Anwendbarkeit* und der *Akzeptanz* der sportpädagogischen Maßnahmen. Hinsichtlich der *Anwendbarkeit* geht es um die Frage, ob die konzeptionelle Maßnahme bei den gegebenen Rahmenbedingungen, insbesondere den Voraussetzungen der Lehrenden (z. B. Ausbildung, Vorerfahrung) und der Lernenden (z. B. motorischer und psychosozialer Entwicklungsstand) angemessen ist. Hinsichtlich der *Akzeptanz* geht es darum, ob die Maßnahme aufseiten der Lehrenden und Lernenden als sinnvoll und hilfreich eingeschätzt werden.

Auf diese Weise können im *laufenden Interventionsprozess* auftretende Probleme (z. B. unvollständige Umsetzung, geringes Involvement der Lernenden) rechtzeitig erkannt und entsprechende Schritte vorgenommen werden, z. B. ergänzende Schulung oder Arbeitsmaterialien für die

Lehrenden. Nach *Abschluss des Interventionsprozesses* dient eine Analyse der Durchführbarkeit schließlich der fortlaufenden Weiterentwicklung eines Konzepts hinsichtlich der Operationsziele, Inhalte und Methoden im alltagspraktischen Einsatz.

Eine konsequente Ausrichtung der Evaluation der Durchführung macht es im Sinne einer Perspektiventriangulation erforderlich, neben der Evaluatorenperspektive explizit auch die Einschätzung der am Prozess beteiligten Lehrenden und Lernenden einzubeziehen. Hieraus ergibt sich Orientierungspunkt 2.3.

ORIENTIERUNGSPUNKT 2.3:

Bei der *Evaluation der Durchführbarkeit* sind die konzeptionell vorgegebenen Operationsziele, Inhalte und Methoden auf ihre *Anwendbarkeit* im jeweiligen Handlungsfeld und auf ihre *Akzeptanz* in der jeweiligen Zielgruppe zu prüfen.

3.3 | EVALUATION DER WIRKSAMKEIT SPORTPÄDAGOGISCHER PROGRAMME

Auf dieser Evaluationsebene geht es um die Frage, „ob und wie sehr ein Programm die vorformulierten spezifischen internen und/oder externen Operationsziele erreicht“ (Mittag & Hager, 2000, S. 118), also ob eine sportpädagogische Maßnahme im Hinblick auf ihre bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Zielsetzungen (Orientierungspunkt 1.2) den erwarteten Output zeigt und in diesem Sinne wirksam ist. Dabei wird allgemein unterschieden zwischen der *Ergebnisevaluation* nach der Intervention und der *Prozessevaluation* während der Intervention.⁵

Die *Ergebnisevaluation* gilt „(...) als die ultimative Hürde, die alle Programme nehmen sollten“ (Mittag & Hager, 2000, S. 105). Dabei geht es um die Erfolgskontrolle einer Maßnahme, also um die Frage, ob diese bezüglich der angesteuerten Operationsziele im alltagspraktischen Einsatz grundsätzlich wirksam ist. Geprüft werden *Veränderungen* in sogenannten *Kriteriumsmaßen* im Prä-/Post-Vergleich und in Follow-ups. Die Kriteriumsmaße sollen das abbilden, was eine Maßnahme nach den festgelegten Operationszielen verändern soll. Im Sinne der Annahme der Verwobenheit bewegungs- und/oder persönlichkeitsbezogener Aspekte sollten dann – je nach formulierten Operationszielen – sowohl motorische als auch psychosoziale Kriteriumsmaße erfasst werden.

Dabei wird zwischen kurz- und langfristig verfügbaren Kompetenzen sowie zwischen programmnahe und programmferne Kriteriumsmaße unterschieden. Programmnahe Kriteriumsmaße wären z. B. bei einer Unterrichtsreihe zur Erarbeitung einer Hochsprungtechnik in Kleingruppen die personale bzw. soziale Kompetenz zur kooperativen situations- bzw. sportartspezifischen Problemlösung, die motorische Kompetenz zum Vormachen einer Hochsprungtechnik oder die übersprungene Höhe. *Programmferne Kriteriumsmaße* wären z. B. Problemlösekompetenzen in vergleichbaren Sportkontexten (z. B. parallele Sportarten) und übergreifende motorische Parameter, wie variabel einsetzbare Sprungtechnik, Sprung- und Schnellkraft.

5 Mittag und Hager (2000, S. 117) nutzen den Begriff *Prozessevaluation* als Teil der Wirksamkeitsevaluation. Sie meinen damit „Wirksamkeit während des Interventionsprozesses“ und grenzen den Begriff *Prozessevaluation* damit von einer Anwendung ab, wie sie häufig im Sinne der Durchführungsevaluation vorliegt.

Zur Evaluation der Wirksamkeit einer Maßnahme legen Mittag und Hager (2000) zunächst die Überprüfung *kurzfristig verfügbarer Kompetenzen* mittels *programmnaher Kriteriumsmaße* unmittelbar nach Interventionsende (Post-Test) nahe. Die Prüfung eines Situationstransfers auf parallele Sportkontexte erfolgt mittels *programmferner Kriteriumsmaße*. Eine Evaluation *langfristig verfügbarer Kompetenzen*, also von Dauerwirkungen, erfolgt in zeitlichem Abstand zum Interventionsende (Follow-up) mittels entsprechender *programmnaher* und – bei Situationstransfers – *programmferner Kriteriumsmaße*.

Bezogen auf die sportpädagogische Diskussion zur *Erziehung zum bzw. im Sport* und zur *Erziehung durch Sport*, ist dieses Vorgehen zunächst auf den Kontext von Sportunterricht und Training ausgerichtet, also die *Erziehung zum/im Sport*. Unabhängig von einer sportpädagogischen Diskussion um Ziele sportpädagogischer Maßnahmen wird unter evaluations- und forschungsmethodischen Gesichtspunkten die Transferfrage, also die Evaluation der Wirksamkeit im Sinne einer *Erziehung durch Sport*, nachgeordnet. Die Evaluation des Transfers auf außersportliche Alltagssituationen (z. B. in Schule oder Beruf) erfolgt – soweit konzeptionell vorgesehen – erst in einem weiteren Schritt mittels *alltagsrelevanter Kriteriumsmaße*, also z. B. über Parameter der allgemeinen körperlichen Leistungsfähigkeit oder der allgemeinen Problemlösekompetenz, wie sie z. B. als berufliche Schlüsselkompetenz benötigt werden. Aus diesen Überlegungen leitet sich Orientierungspunkt 3.1 ab.

ORIENTIERUNGSPUNKT 3.1:

Bei der *Ergebnisevaluation zur Wirksamkeit* sportpädagogischer Maßnahmen ist das Erreichen der *angesteuerten Operationsziele* zu prüfen.

- Dies erfolgt je nach angestrebten Operationszielen mittels bewegungs- und/oder persönlichkeitsbezogener Kriteriumsmaße;
- zentral – zur Analyse der kurzfristigen Wirksamkeit – ist die Erfassung programmnaher Kriteriumsmaße im Prä-/Post-Test;
- wünschenswert – zur Analyse der langfristigen Wirksamkeit – ist die Erfassung programmnaher Kriteriumsmaße in Follow-ups;
- nachgeordnet – je nach Transferannahmen – ist die Erfassung programmferner und letztlich alltagsrelevanter Kriteriumsmaße.

Die Ausführungen zur *Ergebnisevaluation* und der abgeleitete Orientierungspunkt 3.1 machen deutlich, dass natur- und sozialwissenschaftlich geprägtes lineares Denken auch das forschungsmethodische Vorgehen der empirisch-analytischen Sportpädagogik mitprägt (Scheid & Wegner, 2001). In diesem Sinne angelegte Kausalannahmen sowie die Dominanz einer Output-Orientierung sind aus pädagogischer Sicht jedoch als verkürzt zu betrachten, da eine reine Ergebnisevaluation mittels standardisierter Kriteriumsmaße die Wirklichkeit nur näherungsweise abbilden kann. Um diesem Problem entgegenzutreten, sind in der sportpädagogischen Programmevaluation einerseits Wechselbeziehungen zwischen bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Kriteriumsmaßen, andererseits Merkmale von Lern- und Entwicklungsprozessen als Teil der Wirksamkeit einer Maßnahme zu berücksichtigen. Dieser Anspruch wird explizit mit der *Prozessevaluation* aufgegriffen.

Die *Prozessevaluation* analysiert den Verlauf der Wirksamkeit einer sportpädagogischen Maßnahme, also Veränderungen in den angesteuerten Operationszielen im laufenden Interventionsprozess. Dies erfolgt einerseits über eine Verzahnung von *Prozess- und Ergebnisevaluation*, andererseits über die Deutung des *Sich-Involvierens als Indikator der Wirksamkeit* einer sportpädagogischen Maßnahme.

Bei einer *Verzahnung von Prozess- und Ergebnisevaluation* werden dieselben Kriteriumsmaße über mehrere (Zwischen-)Erhebungszeitpunkte im Interventionsverlauf herangezogen (Mittag & Hager, 2000, S. 117) und so Hinweise auf den Verlauf der Wirksamkeit und die Prozesshaftigkeit in den angesteuerten bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Operationszielen ermöglicht. Auf diese Weise können Zwischenergebnisse nachvollzogen werden, z. B. ob und wie sich bewegungsbezogene Lernerfolge (z. B. Steigerung der Hochsprunghöhe) und persönlichkeitsbezogene Veränderungen (z. B. Realitätsnähe des sportartspezifischen Selbstkonzepts) während der Intervention einstellen oder ob unmittelbare Zusammenhänge mit durchgeführten methodischen Maßnahmen vorliegen. Im Sinne der Verwobenheit von bewegungs- und persönlichkeitsbezogenem Lernen kann darüber hinaus analysiert werden, ob und wie sich angestrebte bewegungs- und persönlichkeitsbezogene Effekte in den initiierten Lern- und Entwicklungsprozessen gegenseitig beeinflussen.

Im Rahmen der Prozessevaluation kann das *Sich-Involvieren der Lernenden*, wie es in der Durchführungsevaluation als Maß für die Nutzung der Lernangebote erfasst wurde (Orientierungspunkt 2.2), auch als *Indikator der Wirksamkeit*, quasi als Zwischenergebnis des laufenden Interventionsprozesses, aufgefasst werden. Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass sich im Involvieren, z. B. im selbstbestimmten oder kooperativen Handeln zur Lösung offener Bewegungsaufgaben, ein selbsttätiges Verhalten der Lernenden ausdrückt, mit dem diese bereits ein Maß entwickelter bewegungs- und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen belegen, die im Interventionsprozess auch (Zwischen-)Ergebnis der Lernangebote sein können. Im fortlaufenden (und letztlich nie abgeschlossenen) Bildungsprozess ist das Sich-Involvieren damit einerseits Voraussetzung für die angestrebten Ziele (Orientierungspunkt 2.2), andererseits Indikator und (Zwischen-)Ergebnis (Orientierungspunkt 3.2) eines durch die sportpädagogischen Maßnahmen ausgelösten Bildungsprozesses. Vor diesem Hintergrund begründet sich die besondere Relevanz der Prozessevaluation für eine genuin sportpädagogische Programmevaluation. Daraus leitet sich unmittelbar Orientierungspunkt 3.2 ab.

ORIENTIERUNGSPUNKT 3.2:

Bei der *Prozessevaluation zur Wirksamkeit* sportpädagogischer Maßnahmen ist zu prüfen, ob im *Interventionsprozess Veränderungen* im Sinne der angesteuerten bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Operationsziele identifizierbar sind. Dies erfolgt

- anhand der herangezogenen Kriteriumsmaße über mehrere Erhebungszeitpunkte;
- unter Berücksichtigung des Sich-Involvierens der Lernenden als Indikator für die Wirksamkeit während der Intervention (im Sinne eines Zwischenergebnisses).

Die beiden Ebenen der *Evaluation der Durchführung* und der *Wirksamkeit* können auch im Hinblick auf die Bewertung sportpädagogischer Maßnahmen nicht unabhängig voneinander betrach-

tet werden. In der Unterrichtsforschung (u. a. Fend, 2002; Pauli & Reusser, 2006) sowie in der pädagogisch-psychologischen Interventionsforschung (u. a. Dane & Schneider, 1998; Drössler et al., 2007) wird davon ausgegangen, dass der Grad der Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben durch die Lehrenden *und* Lernenden die Wirksamkeit einer Maßnahme beeinflusst. Dies bedeutet, dass aus einem fehlenden Wirksamkeitsnachweis nicht unmittelbar geschlossen werden muss, dass ein sportpädagogisches Programm unwirksam ist, sondern dass dieser auch mit einer unvollständigen oder konzeptfernen Durchführung durch die Lehrenden (Orientierungspunkt 2.1) bzw. einem geringen Sich-Involvieren der Lernenden (Orientierungspunkt 2.2) zusammenhängen kann. In diesem Sinne liefert die *Evaluation der Durchführung* auch Informationen, um die ermittelte Wirksamkeit angemessen einordnen zu können.

Darüber hinaus können Variablen der *Evaluation der Durchführung* zu einem „Grad der Umsetzung“ zusammengeführt und in die *Evaluation der Wirksamkeit* einer Maßnahme als unabhängige Variable einbezogen werden. So ermittelten Drössler et al. (2007) im Rahmen eines schulischen Interventionsprogramms zur Stärkung sozialer Kompetenzen eine Wirksamkeit der Maßnahme lediglich bei den Schülern, deren Lehrkräfte die konzeptionellen Vorgaben häufig (Orientierungspunkt 2.1) umgesetzt haben; Bähr (2009b) belegt eine Wirksamkeit von Maßnahmen zum kooperativen Lernen im Sportunterricht nur bei den Lerngruppen, für die ein hoher Grad der Umsetzung nachgewiesen werden konnte; Herrmann (2012) weist Effekte einer Intervention zur Stärkung psychosozialer Ressourcen im Sportverein nur bei den Trainingsgruppen nach, in denen die Sportler die konzeptionell begründeten Rahmenbedingungen (z. B. angstfreie Lernatmosphäre) wahrnehmen. Aus den o. g. Überlegungen leitet sich Orientierungspunkt 3.3 ab:

ORIENTIERUNGSPUNKT 3.3:

Bei der *Evaluation zur Wirksamkeit* sportpädagogischer Maßnahmen werden die Befunde zur Umsetzung der Inhalte und Methoden (Orientierungspunkte 2.1 & 2.2) herangezogen:

- um die ermittelte Wirksamkeit der sportpädagogischen Maßnahme angemessen einordnen und bewerten zu können;
- um die Wirksamkeit der sportpädagogischen Maßnahme in Verbindung mit dem „Grad der Umsetzung“ zu analysieren.

4 | FAZIT UND AUSBLICK

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, *Orientierungspunkte sportpädagogischer Programmevaluation* zu begründen. Angelehnt an sportpädagogisch relevante Theorieansätze, wurde zunächst ein pädagogisch begründetes Verständnis des Forschungsgegenstandes expliziert, indem die *Verwobenheit bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens* sowie die *Selbsttätigkeit des Individuums* als zentrale Prozesse sportpädagogischer Maßnahmen im Sport herausgestellt wurden. Auf Basis dieser Gegenstandsbestimmung und in enger Anlehnung an die pädagogisch-psychologische Programmevaluation wurden anschließend Orientierungspunkte einer sportpädagogischen Programmevaluation formuliert.

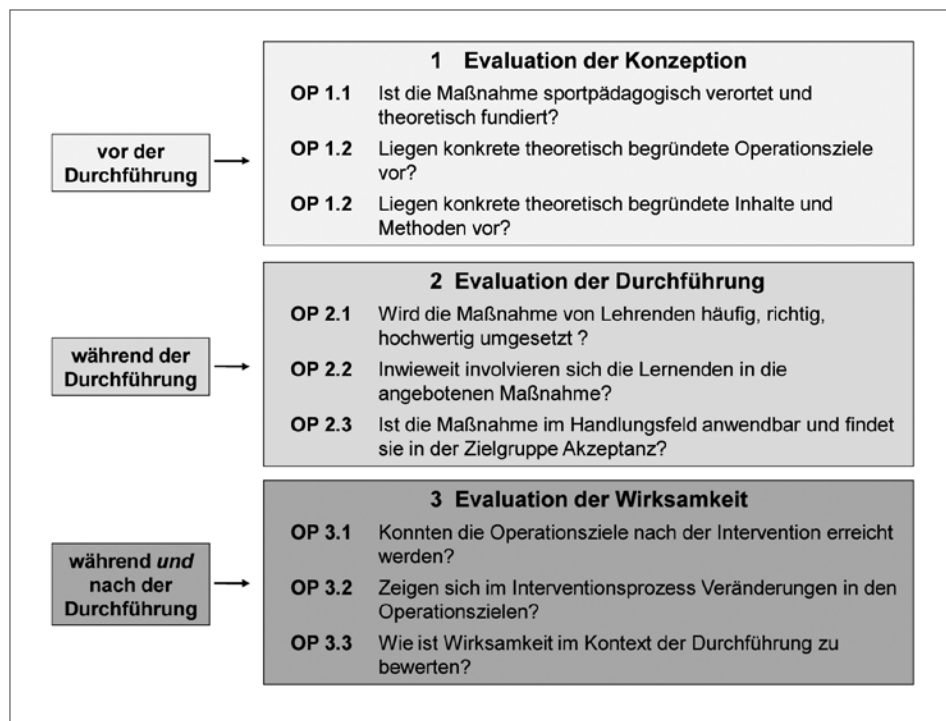


Abb. 1: Drei Ebenen sportpädagogischer Programmevaluation (angelehnt an Mittag, 2006; Mittag & Hager, 2000)

Zusammenfassend werden in der Abbildung die neun formulierten Orientierungspunkte auf den drei Hauptebenen der Programmevaluation – (1) der Evaluation der Konzeption, (2) der Durchführung sowie (3) der Wirksamkeit – aufgeführt. Diese Orientierungspunkte sollen dazu beitragen, die Bemühungen zur Überprüfung von Leitideen und Konzepten in der sportpädagogischen Praxis zu verstärken und eine Systematisierung der Evaluation sportpädagogischer Programme zu ermöglichen, indem sie die eingangs geforderte Verzahnung (Erdmann, 1988) von Einzelbefunden sportpädagogischer Programmevaluation ermöglichen können.

Dabei liegt es auf der Hand, dass kaum eine Studie allen Orientierungspunkten gleichermaßen gerecht werden kann. Die Orientierungspunkte lassen es jedoch zu, dass unterschiedliche Studien bei der Wahl ihrer Variablen der Wirksamkeits- und der Durchführungsevaluation verschiedene Schwerpunkte setzen. Über die Berücksichtigung der beiden übergreifenden Merkmale des Handelns von Lernenden (und mittelbar auch Lehrenden) im Rahmen der Maßnahmen lassen sich einzelne Befunde vor einem übergreifenden Verständnis des Forschungsgegenstandes inhaltlich einordnen. Gleichzeitig können auf dieser Basis Anschlussmöglichkeiten zu anderen (sport-)wissenschaftlichen Disziplinen und zur allgemeinen Evaluationsforschung eröffnet werden.

In diesem Sinne geht es in diesem Beitrag *nicht* darum, ein verbindliches theoretisches Rahmenkonzept sportpädagogischer Programmevaluation zu entwerfen. Dies dürfte aufgrund der Verschiedenheit der Settings (z. B. Schule, Verein) und der Zielgrößen (z. B. Aspekte allgemeiner Bildung, psychosoziale Schlüsselqualifikationen, Gesundheit oder motorische Zielgrößen) sowie der Heterogenität der Theorieansätze und ihrer Verknüpfung zu sportwissenschaftlichen Nachbardisziplinen schwierig, möglicherweise sogar wenig sinnvoll sein (u. a. Höner, 2010). Vielmehr können die formulierten *Orientierungspunkte* im Sinne der geforderten Verzahnung zunächst dazu dienen, vorhandene Programmevaluationen im Themenfeld bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens kritisch zu reflektieren. Überdies können die Orientierungspunkte bei der Planung zukünftiger Programmevaluationen einen Rahmen bieten, der in die Anlage des Forschungsdesigns einfließt. Dabei erfüllen die neun vorgestellten Punkte „lediglich“ die Funktion der *Orientierung* und sind als Anregungen zur sportpädagogischen Programmevaluation zu verstehen, die in der Forschungspraxis in der Regel nicht vollständig erfüllbar sein dürften. Dies hat sich nicht zuletzt bei der kritischen Reflexion sowie der Planung eigener Studien (Bähr, Prohl & Gröben, 2008; Gerlach, Barker, Gerber, Knöpfli, Müller & Pühse, 2011; Sygusch & Herrmann, 2013) bereits angedeutet.

LITERATUR

- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33 (1), 25-32.
- Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 29 (6), 4-9.
- Bähr, I. (2009a). Beiträge einer Programmevaluation in der Sportpädagogik. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik* (S. 141-154). Aachen: Shaker.
- Bähr, I. (2009b). Lehrer- und Schülerhandeln als methodologisches Problem bei der Implementierung von Unterrichtskonzepten. In H.-P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 179-184). Hamburg: Czwalina.
- Bähr, I., Prohl, R. & Gröben, B. (2008). Prozesse und Effekte „Kooperativen Lernens“ im Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 36, 281-300.
- Baur, J. & Braun, S. (2000). Über das Pädagogische einer Jugendarbeit im Sport. *Deutsche Jugend*, 48 (9), 378-386.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2009). Motorische Entwicklung in sozialen Kontexten. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch motorische Entwicklung* (2. vollst. überarb. Aufl., S. 87-112). Schorndorf: Hofmann.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brettschneider, W.-D. & Hummel, A. (2007). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen – Sportpädagogik. *sportunterricht*, 56, 291-300.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Bund, A. (2008). *Selbstkontrolle und Bewegungslernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dane, A. V. & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Deutsche Sportjugend. (2009). *Sport bildet: Bildungspotentiale der Kinder- und Jugendarbeit im Sport. Orientierungsrahmen Bildung der Deutschen Sportjugend*. Frankfurt: Deutsche Sportjugend.
- Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 157-168.
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungs-Modells von Schulleistungen. Zum Stellenwert der Pädagogischen Psychologie bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden verschiedener Länder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 141-149.
- Funke, J. (1999). Erziehen im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 23 (4), 13-21.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Soziales Lernen. *Sportpädagogik*, 21 (2), 28-39.
- Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2008). Sportengagement, Persönlichkeit und Selbstkonzeptentwicklung im Kindesalter. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 193-208). Schorndorf: Hofmann.
- Gerlach, E., Bund, A., Sygusch, R. & Bähr, I. (2010). Wirkungsforschung im Sportunterricht. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 524-540). Schorndorf: Hofmann.
- Gerlach, E., Barker, D., Gerber, M., Knöpfli, M., Müller, C. & Pühse, U. (2011). Soziale Integration im und durch Sport. Ergebnisse der Schweizer SSINC-Studie zur Förderung interkulturellen Lernens im Sportunterricht. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation* (S. 155-167). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gröben, B. (2007). Sportunterricht im Spiegel der Unterrichtsforschung. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 27-38). Hamburg: Czwalina.
- Grundmann, M. (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK.
- Herrmann, C. (2012). *Interventionsstudie PRIMUS – Psychosoziale Ressourcen im Jugendsport. Methoden und Ergebnisse der Evaluation der Programmdurchführung und Programmwirksamkeit*. Zugriff am 30. Mai 2012 unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-25543/Diss/Disseration_Christian_Herrmann.pdf.

- Höner, O. (2010). Konzeptionelle Grundlagen der Evaluation für sozial- und verhaltenswissenschaftliche Disziplinen der Sportwissenschaft. In A. Woll, F. Mess & H. Haag (Hrsg.), *Handbuch Evaluation im Sport* (S. 362-387). Schorndorf: Hofmann.
- Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (2008). Zum Stand der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 14-31). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 19-28). Hamburg: Czwalina.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Entwicklung nationaler Bildungsstandards - eine Expertise*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Kurz, D. (1998). Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Das pädagogische Konzept der Richtlinien und Lehrplanrevision. *Sportunterricht*, 47, 141-147.
- Laging, R. (2001). Der Blick über den fachlichen Tellerrand. Sport- und Bewegungsunterricht als Beitrag des Bildungsauftrages von Schule. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 96-104). Hamburg: Czwalina.
- Leist, K.-H. (1999). Synergetische Lehr-Lern-Prozesse des Bewegungssystems. In K. Mainzer (Hrsg.), *Komplexe Systeme und nichtlineare Dynamik in Natur und Gesellschaft* (S. 207-219). Berlin: Springer.
- Meyer-Drawe, K. (1984). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Mittag, W. (2006). Evaluation von Gesundheitsförderungsmaßnahmen. In A. Lohaus, M. Jerusalem & J. Klein-Heßling (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter* (S. 87-112). Göttingen: Hogrefe.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J. L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien: Ein Handbuch* (S. 102-128). Bern: Huber.
- Neuber, N. (2007). *Entwicklungsförderung im Jugendalter. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2009). Wirkungsforschung im Schulsport? – Probleme und Möglichkeiten der empirischen Überprüfung normativer Leitideen. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik* (S. 11-23). Aachen: Shaker.
- Neumann, P. (2008). Differenzanalytische Studien zum Schulsport – Grundlagen und Beispiele. In V. Oesterheld, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprache und empirischer Befunde* (S. 113-118). Hamburg: Czwalina.
- Nitsch, J. R. (2004). Die handlungstheoretische Perspektive: Ein Rahmenkonzept für die sportpsychologische Forschung und Intervention. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11, 10-23.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Videosurveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 774-798.
- Pruhl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Emrich, E. (2009). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen einer Zivilgesellschaft. *Sportwissenschaft*, 39, 197-209.
- Pühse, U. (2004). *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Scheid, V. & Wegner (2001). Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 212-238). Schorndorf: Hofmann.
- Scherer, H. G. (2001). Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen-Lernen. *Sportpädagogik*, 25, (4), Heftbeilage, 23 Seiten.
- Scherer, H.-G. (2010). Bewegung lernen und lehren. *Sportpädagogik*, 34 (3/4), 78-86.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (2003). *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt-Millard, T. (2001). Das Eigene und das Andere – Aspekte einer anthropologischen Begründung des Bildungsbegriffs. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 71-77). Hamburg: Czwalina.
- Silbereisen, R. K., Eyferth, K. & Rudinger, G. H. (1986). *Development as action in context*. Berlin: Springer.
- Stiller, J., Würth, S. & Alfermann, D. (2004). Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25, 239-257.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2010). *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.

Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.

Sygyusch, R. & Herrmann, C. (2013). *PRImus – Psychosoziale Ressourcen im Kinder- und Jugendsport. Evaluation der Programmdurchführung und Programmwirksamkeit*. Hamburg: Feldhaus-Verlag.

Sygyusch, R., Bähr, I. & Gerlach, E. & Tittlbach, S. (2011). Nature and function of sport pedagogy – A re-

view literature in german publications (2010-2011). *International Journal of Physical Education*, 48 (4), 7-19.

Thiel, A. & Thiel, F. (2010). Evaluation – geschichtliche und vergleichende Perspektive. In A. Woll, F. Mess & H. Haag (Hrsg.), *Handbuch Evaluation im Sport* (S. 15-32). Schorndorf: Hofmann.

Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 272-290.