

Selbstwert und Bewegung

Eine empirische Studie zur Förderung des Selbstwertgefühls von Schülern
mit Lernbehinderungen durch das Medium Bewegung und eine Analyse
möglicher Wirkfaktoren

vorgelegt von

Jürgen Gerhard Müller

als Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) in der
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
der Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2011

Betreuer: Prof. Dr. Gerd Hölter

Betreuerin: Prof. Dr. Ulrike Burrmann

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	6
1 Einleitung	8
2 Die Psychologie des Selbst: theoretische Grundlagen der Förderung des Selbstwertgefühls	15
2.1 Das Selbst – Illusion und existenzielle Notwendigkeit	15
2.1.1 Selbst – Persönlichkeit – Identität	15
2.1.2 Das Selbst – ein Homunkulus?	18
2.2 Phänomene des Selbst	21
2.2.1 Das Selbst als dynamisches Gedächtnissystem	23
2.2.2 Schlüsselbegriffe der Psychologie des Selbst: Selbstkonzept und Selbstwertgefühl	25
2.2.3 Das Sprachlabyrinth der „Selbstbegriffe“	27
2.3 Strukturen und Modelle der Selbstkonzeptforschung	28
2.3.1 Das hierarchisch-mehrdimensionale Modell von Shavelson, Hubner & Stanton (1976)	29
2.3.2 Erweiterungen des SHAVELSON-Modells und alternative Modelle	34
2.4 Dynamik von Selbstkonzepten	40
2.4.1 Die Stabilität von Selbstkonzepten	40
2.4.2 Ein alternativer Forschungsansatz zur Dynamik im Selbstsystem: Beobachtung der täglichen Schwankungen	43
2.4.3 Der Kausalitätsfluss innerhalb des Selbstkonzepts	45
3 Das Selbstwertgefühl als zentrale psychische Ressource	54
3.1 Das Selbstwertgefühl – ein Überblick über zeitgemäße theoretische Positionen	54
3.2 Selbstwertgefühl: „seelisches Rückgrat“ oder „Barometer“?	57
3.3 Das Selbstwertgefühl als Monitor sozialer Prozesse – die Soziometertheorie	62
3.4 Die „dunklen Seiten“ des Selbstwertgefühls	64
3.5 Die Entstehung des Selbstwertgefühls – Quellen und Entwicklung	65
3.6 Nicht allein die Höhe zählt: Das optimale Selbstwertgefühl mit seinen Dimensionen	73
3.7 Optimales Selbstwertgefühl: Konsequenzen für die pädagogische Praxis	81
3.8 Das Selbstwertgefühl und seine Bedeutung für Schule und Lernen	83
3.9 Die Veränderbarkeit des Selbstwertgefühls	85
4 Sport als Möglichkeit der Selbstwertförderung – Wirkungen und Wirkdynamik	88
4.1 Sport und Bewegung als zentrale Begriffe – eine Reflexion	88
4.2 Sport aus dem Blickwinkel der Selbstkonzeptforschung	90
4.2.1 Sozialisation <i>durch</i> den Sport oder Selektion <i>in</i> den Sport?	90

4.2.2 Forschungsergebnisse zum physischen Selbstkonzept	91
4.3 Selbstwirksamkeit –Schlüssel in der Wirkdynamik bei der Selbstwertförderung durch Sport	97
4.3.1 „Ich glaub‘, ich kann es schaffen“ – die Selbstwirksamkeitsüberzeugung	99
4.3.2 Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit – vom Verhältnis zweier Selbstphänomene	101
4.3.3 Abgrenzung von anderen Konstrukten	103
4.3.4 Die Dimensionen der Selbstwirksamkeit	106
4.3.5 Quellen der Selbstwirksamkeit	109
4.3.6 Selbstwirksamkeitsentwicklung und Unterrichtsklima	111
4.3.7 Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für das Lernen, Leisten und Unterrichten im Sport	112
4.4 Sport und Selbstwertgefühl – was ist bekannt?	114
4.5 Theoriebasierte Richtlinien zur Förderung des Selbstwertgefühls durch sportorientierte Interventionen	117
5 Wirkfaktoren der bewegungsorientierten Selbstwertförderung – die Annahmen der Psychomotorik	123
5.1 Die Suche nach den Wirkfaktoren in der Psychotherapie – oder: Der Dodo-Vogel hat überlebt!	125
5.2 Therapie und (sonder)pädagogische Förderung – Gemeinsamkeiten und Unterschiede	128
5.3 Derzeitiger Erkenntnisstand: Wirkfaktoren in der bewegungsorientierten Entwicklungsförderung	131
6 Zusammenfassung: theoretische Hintergründe sport- und bewegungsorientierter Selbstwertförderung und deren Wirkdynamik	139
7 Selbstwertförderung von Schülern mit Lernbehinderungen: Bedarf und Förderung durch Bewegung, Sport und Spiel	144
7.1 Grundannahmen der Pädagogik bei Lernbehinderung	144
7.2 Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen: zentrale Begriffe und deren Kritik	145
7.3 Prävalenz und Multikausalität von Lernbehinderungen	149
7.4 Das Selbstbild von Schülern mit Lernschwierigkeiten und dessen Förderung	151
7.5 Notwendigkeit der Selbstwertförderung im Förderschwerpunkt Lernen – ein tradierter Mythos?	153
7.6 Exkurs: Die Problematik der Selbstwertmessung durch Selbstaussagen und Alternativen	157
7.7 Die Selbstwertproblematik bei Schülern mit Lernbehinderungen	160
7.8 Sport und Bewegungserziehung als Ansätze der Selbstwertförderung bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen	162
8 Aufbau und Konzeption der empirischen Studie	164
8.1 Fragestellungen und „Eckpfeiler“ des Forschungsdesigns	165

8.1.1 Zentrale Fragestellungen der Studie	165
8.1.2 Die „Eckpfeiler“: Exploratives Vorgehen und Fallstudie als Forschungsansatz	166
8.1.3 Exkurs: Qualitatives und quantitatives Forschen im Vergleich und Konsequenzen für die Studie	168
8.2 Der heuristische Rahmen für die Hypothesenerstellung Interventionsplanung – Wirkdynamik der Selbstwertförderung aus sportwissenschaftlicher und psychomotorischer Perspektive	170
8.2.1 Ressourcenaktivierung aus dem Blickwinkel des <i>Exercise-and-Self-Esteem-Model</i>	170
8.2.2 Bedeutung der Beziehungsgestaltung	172
8.2.3 Veränderungen des Verhaltens, der Kognitionen, Emotionen und der Motivation	174
8.2.4 Der Kontext der Förderung	176
8.3 Hypothesen	179
8.4 Planung der Fördermaßnahmen	182
8.4.1 Vorbereitungsphase	182
8.4.2 Gruppenbildung	184
8.5 Beschreibung und Begründung der verwendeten Methoden	187
8.5.1 Standardisierte Fragebögen zur quantitativen Wirksamkeitsüberprüfung	188
8.5.2 Verhaltensbeobachtung/Interaktionsanalyse – der Blick in die Gruppen	194
8.5.3 Gedächtnisprotokolle und Daten aus Dokumenten und informellen Gesprächen	198
8.5.4 Leitfadeninterviews	199
8.6 Planung und Durchführung der Fördermaßnahmen	204
8.7 Forschen in trüben und unruhigen Gewässern – Darstellung und Reflexion der Schwierigkeiten bei den Interventionen und Datensammlungen	208
8.8 Phänomenologisches Vorgehen – Suche nach dem Wesenskern	211
8.9 Komparative Kasuistik	212
8.10 Methoden zur Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten	218
9 Fallanalysen und deren Vergleich	224
9.1 Darstellung und Diskussion der schülerbezogenen quantitativen Daten	224
9.1.1 Hinweise und kritische Überlegungen zu den Ergebnissen der Selbsteinschätzungen mit der ALS und dem AFS	224
9.1.2 Hinweise zu den Fremdeinschätzungen durch den CBCL und den TRF	227
9.1.3 Reflexion der quantitativen Daten	229
9.2 Einzelfallanalysen: von den individuellen Personencharakteristiken zur Komparation	231
9.2.1 Individuelle Personencharakteristik Beispiel 1: Christian (Sportförderunterricht)	234

9.2.2 Individuelle Personencharakteristik Beispiel 2: Nadine (Sportförderunterricht)	237
9.2.3 Individuelle Personencharakteristik Beispiel 3: Tobias (Sportförderunterricht)	240
9.2.4 Individuelle Personencharakteristik Beispiel 4: Henri (Hauswirtschaftsunterricht)	245
9.2.5 Individuelle Personencharakteristik Beispiel 5: Yasmin (Hauswirtschaftsunterricht)	248
9.2.6 Vergleich der Einzelfallanalysen mithilfe der Komparationstabellen	251
9.3 Typendifferenzierung: Überindividuelle Personencharakteristiken	255
9.4 Gruppenbezogene vergleichende Fallanalyse	258
9.4.1 Quantitative Überprüfung der Wirksamkeit und Gruppenvergleich	258
9.4.2 Vergleich der Fördergruppen: Voraussetzungen und Rahmenbedingungen	264
9.4.3 Vergleich der Fördergruppen: Auswertung der Interaktionsanalysen	269
9.4.4 Gruppenvergleich im Überblick	270
9.5 Überprüfung möglicher Wirkfaktoren durch Varianzanalysen: Darstellung und kritische Reflexion	274
9.6 Resümee der Fallanalysen	278
10 Zusammenfassung des empirischen Teils, Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen	288
10.1 Zusammenfassung	288
10.2 Ergebnisse der explorativen Studie und deren Diskussion	292
10.3 Empfehlungen – mit besonderem Blick auf die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung	295
10.3.1 Empfehlungen für zukünftige Forschungen	296
10.3.2 Empfehlungen für die Praxis der Selbstwertförderung von Schülern mit Lernbehinderungen	301
Literaturverzeichnis	305
Schlusswort und Danksagung	331
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	333
Inhaltsverzeichnis des separaten Anhangs	336

Abkürzungsverzeichnis

- AFS: Angstfragebogen für Schüler (WIECZERKOWSKI et al. 1981)
- AFS MA: Angstfragebogen für Schüler, Skala *Manifeste Angst*
- AFS PA: Angstfragebogen für Schüler, Skala *Prüfungsangst*
- AFS SE: Angstfragebogen für Schüler, Skala *Soziale Erwünschtheit*
- AFS SU: Angstfragebogen für Schüler, Skala *Schulunlust*
- ALS: Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (SCHAUDER 1996)
- ALS Fam: Aussagenliste zum Selbstwertgefühl, Lebensbereich *Familie*
- ALS ges: Aussagenliste zum Selbstwertgefühl, im Gesamtwert
- ALS Fr: Aussagenliste zum Selbstwertgefühl, Lebensbereich *Freizeit*
- ALS Sch: Aussagenliste zum Selbstwertgefühl, Lebensbereich *Schule*
- ASF-KJ: *Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche*
- AO-SF: *Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung* (gesetzliche Grundlage des Verfahrens zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs eines Kindes in Nordrhein-Westfalen)
- BLPE: *Big-Fish-little-Pond-Effect* (Fischteich-Effekt)
- BMI: *Body-Mass-Index*
- BIRG: *Basking-in-reflected-Glory* (Assimilationseffekt)
- CBLC: *Child Behavior Check List – Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL/4–18)*. DÖPFNER et al. (1998)
- CBLC ELAnDe: Skala *Angst und Depressivität* in der *Child Behavior Check List*
- CBLC EltKomp: Skala *Kompetenzen* in der *Child Behavior Check List*
- CBLC EltSozR: Skala *Sozialer Rückzug* in der *Child Behavior Check List*
- CFT 2: Grundintelligenztest Skala 2 (*Culture Fair Intelligence Tests*) nach R. B. CATELL
- DID: *Dissociative Identity Disorder*
- DSM: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Diagnostisches und Statistisches Handbuch Psychischer Störungen)
- EXSEM: *Exercise-and-Self-Esteem-Model*
- FSKN: *Frankfurter Selbstkonzeptskalen*
- HW: *Hauswirtschaftsunterricht*

ICD-10: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme)

I/E-Modell: „*Internal/external Frame of Reference*“-Modell

ISSA: *Integrativer Selbstschemaansatz*

KMK: *Kultusministerkonferenz*

LD: *Learning-Disability* bzw. *Learning-Disorder*

PSK: *Physisches Selbstkonzept*

QDA: *Qualitative Datenanalyse*

REM: *Reciprocal-Effects-Model*

SFU: *Sportförderunterricht*

SKD: *Selbstkonzeptdomänen*

SKF: *Selbstkonzeptfacetten*

SPF-L-Schüler: *Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen*

TRF: *Teacher's Report Form der Child Behavior Ceck List – Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (DÖPFNER & MELCHERS 1993)

TRF Adap: *Skala Adaptives Verhalten in der Teacher's Report Form der Child Behavior Ceck List*

TRF LehAnDe: *Skala Sozialer Rückzug in der Teacher's Report Form der Child Behavior Ceck List*

TRF LehLeistung: *Skala Schulische Leistungen in der Teacher's Report Form der Child Behavior Ceck List*

TRF LehSozR: *Skala Sozialer Rückzug in der Teacher's Report Form der Child Behavior Ceck List*

WHO: *World Health Organisation* (Weltgesundheitsorganisation)

*Den Kindern gewidmet, die eher unsicher und scheu wirken
und oftmals am Rande von Schulhöfen stehen -
und meiner lieben
Familie!*

1 Einleitung

„Ein Bild des Jammers“, sagte er. „Genau. Ein Bild des Jammers.“
Er drehte sich um und ging langsam zwanzig Meter am Bach entlang, durchquerte ihn platschend und ging langsam auf der anderen Seite wieder zurück. Dann betrachtete er sich wieder im Wasser.

„Wie ich mir gedacht hatte“, sagte er. „Von dieser Seite auch nicht besser. Aber es stört niemanden. Es macht keinem was aus. Ein Bild des Jammers, aber genau.“

Monolog des Esels I-Ah aus dem Kinderbuch *Pu der Bär* von A. A. MILNE

Ein einführender Blick in die klassische Kinderbuchliteratur

Liest man gemeinhin bekannte Klassiker der Kinderliteratur aus dem Blickwinkel der sonderpädagogischen Diagnostik, so lässt sich bei zahlreichen wohlbekanntem Figuren ein deutlicher Förderbedarf vermuten. Zum Beispiel weisen die berühmten Protagonisten der Werke Astrid LINDGRENS markante Verhaltensmuster auf, die sich gut in die Sprache der sonderpädagogischen Förderdiagnostik übersetzen lassen¹: etwa die Steigerung schulischer Leistungsbereitschaft bei *Pippi Langstrumpf* und die Verbesserung der Empathie und sozialen Kompetenz bei *Karlsson vom Dach*.

Ebenso finden sich bei den präzise und humorvoll beschriebenen Charakteren von A. A. MILNE *Pu der Bär* (Im Original: *Winnie-the-Puh*) zahlreiche Hinweise auf derlei Bedarfe. Bezogen auf den zentralen Aspekt dieser Arbeit, das *Selbstwertgefühl* (auch *Selbstwertschätzung*), fällt die oben zitierte Figur des Esels *I-Ah* (im englischen Original: *Eeyore*) auf, der offensichtlich ein ungünstiges Bild von sich hat, sozial wenig integriert ist und insgesamt – abzulesen an seinen Wohn- und Lebensbedingungen – nur mäßig erfolgreich erscheint.

¹ Diese Idee ist angelehnt an das Buch *Tigger auf der Couch* (JAMES 2008), in welchem die Autorin bekannte Kinderbuchfiguren aus dem Blickwinkel der Psychotherapie betrachtet.

Selbstwertförderung als erzieherische Kernaufgabe

Unter dem Selbstwertgefühl versteht man nach ASENDORPF (2007, S. 265) „(...) die subjektive Bewertung der eigenen Persönlichkeit, die Zufriedenheit mit sich selbst“. Eine positive Selbstwertschätzung gilt als wichtige Gesundheitsressource und Schutzfaktor gegen schwierige Lebensumstände.

Würde der selbstzweifelnde I-Ah eine Schule oder eine andere pädagogische Einrichtung besuchen, so stünden die zuständigen Pädagogen vor der Aufgabe, selbstwertfördernde Maßnahmen zu planen und durchzuführen. Ähnliches würde ebenfalls für eine weitere Figur des Buches anstehen: das *Ferkel* (im englischen Original: *piglet*) aus dem gleichen Buch, dessen Selbstsicht davon geprägt ist, ein „sehr kleines Tier“ zu sein, und das sich entsprechend wenig zutraut und ängstlich wirkt.

Die Notwendigkeit der pädagogischen Aufgabe, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung einer positiven Selbstwertschätzung zu unterstützen, kann als eine der Kernaufgaben der Pädagogik betrachtet werden – hierüber scheint ein breiter Konsens zu bestehen. Abzulesen ist diese Auffassung an einer Fülle von Beiträgen in der praxisorientierten pädagogischen Literatur, in Büchern, Fachzeitschriften, Vorgaben der Schuladministration und in Schulprogrammen. Bezogen auf das oben genannte Beispiel käme dem Pädagogen die Aufgabe zu, Bedingungen zu schaffen, durch die das Selbstwertgefühl des ständig bedrückt wirkenden *I-Ah* gestärkt werden kann.

Selbstwertförderung bei Schülern mit Lernbeeinträchtigungen

In besonderem Maße besteht die Notwendigkeit einer Selbstwertförderung bei Schülern, denen die Erfüllung von schulischen Leistungsanforderungen nicht gelingt und die deshalb der besonderen pädagogischen Unterstützung bedürfen. Zur Kategorisierung dieser Kinder und Jugendlichen werden mittlerweile, nach dem Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik, nicht mehr ihre Defizite, sondern ihre spezifischen Bedürfnisse herangezogen: Nach den schuladministrativen Vorgaben der Kultusministerkonferenz werden (KMK 1999, S. 3) sie als *Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lern- und Leistungsverhalten* bezeichnet. Diesen Schülern wird also mittlerweile nicht mehr das Attribut zugeschrieben, *lernbehindert zu sein*, vielmehr werden sie aufgrund vorliegender Lernbehinderungen im *Förderschwerpunkt Lernen* unterrichtet. Der Begriff der *Lernbehinderung* mit seinen Varianten ist somit aus dem Alltag der Kinder und Jugendlichen weitgehend verschwunden, während er für die wissenschaftliche Betrachtung der umfänglichen und schwerwiegenden schulischen

Lernschwierigkeiten weiterhin als anerkannter zentraler Begriff zu sehen ist. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird, wie KRETSCHMANN (2007, S. 4) es vorschlägt, die für den Lesefluss angenehmere Kurzform SPF-L-Schüler² Verwendung finden.

Bei Kindern und Jugendlichen, die unter dieser Kategorie zusammengefasst werden, geht man häufig von einer misserfolgsbedingten Selbstwertproblematik aus (vgl. BETZ & BREUNINGER 1998), weshalb dieser Aspekt in den Empfehlungen für die Beschulung von SPF-L-Schülern besonders betont (KMK 1999, S. 3) wird.

Die Bedeutung von Sport und ästhetischer Bildung für die Selbstwertentwicklung

Die zentrale Bedeutung der Selbstwertförderung wird jedoch auch für nicht beeinträchtigte Kinder, insbesondere im Vorschul- und Primarbereich, durch diverse Studien gestützt (z. B. KRAUSE et al. 2004). Entsprechend zahlreiche Unterrichtsmaterialien liegen hierzu vor (z. B. BAEUERLE & MOLL-STROBEL 1996; KRAUSE et al. 2000; 2001; KRAUSE 2009; WAIBEL 1996). Hinzu kommt eine Vielzahl von Zeitschriftenbeiträgen, in denen die selbstwertstärkende Wirkung verschiedener Maßnahmen beschrieben oder evaluiert wird. Sport- und bewegungsorientierte Ansätze spielen darin eine wichtige Rolle (z. B. BEHRENS 2006; BOEGER et al. 2006; KUHN et al. 2001; STÖR 2011); andere Bereiche der ästhetischen Bildung sind dagegen in geringerem Maße vertreten (zsf. SCHÜTZ 2003, S. 31).

Die Suche nach Wirkfaktoren der sportbetonten Selbstwertförderung

Trotz einer Vielzahl von Evaluationsstudien über die Wirkung von Sport und Bewegungserziehung auf das Selbstwertgefühl besteht bislang wenig Klarheit über die Mechanismen der sportbetonten Selbstwertförderung. Das Aufspüren solcher Wirkfaktoren in der sonderpädagogischen Förderung von Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen bildet neben der Analyse der Wirkungen den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit.

Aufbau der Arbeit

Obwohl inzwischen ein breiter Konsens über die Wichtigkeit der schulischen Selbstwertförderung herrscht, basieren die Beiträge und Stellungnahmen zu diesem Thema oftmals auf einer geringen Kenntnis des Selbstphänomens, dessen Struktur und

² SPF-L-Schüler: *Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen*

Dynamik und der entsprechenden Begrifflichkeiten. Aus diesem Grund beinhaltet das 2. Kapitel dieser Arbeit eine Darstellung der Grundzüge der *Selbstpsychologie*, die es ermöglichen soll, die Problematik der Selbstwertentwicklung und -förderung zu erfassen und differenziert zu betrachten. Grundlage der Auseinandersetzung mit der Selbstwertschätzung ist dabei, das *Selbst* als ein Phänomen mit Strukturen und einer sich stets der Realität anpassenden Dynamik zu begreifen und nicht als eine Art Instanz innerhalb der Person.

Aufbauend hierauf widmet sich das 3. Kapitel der Entwicklung, Dynamik und Veränderbarkeit des Selbstwertgefühls und geht auf die Fördermöglichkeiten ein. In diesem Teil der Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwiefern eine positive Selbstwertschätzung wirklich lebensbedeutsam ist. Weiterhin erfolgt eine Darlegung der Aspekte eines optimalen Selbstwertgefühls. Hierbei wird u. a. auf die Problematik einer unreflektierten Fixierung auf die Höhe des Selbstwertgefühls eingegangen.

Dieses Phänomen wird auch im Kinderbuchklassiker *Pu der Bär* in der Figur des *Tieger* (im englischen Original: *Tigger*) behandelt. Dieser strotzt vor positiver Selbstwertschätzung, hat einen Hang zur Selbstüberschätzung und neigt zu egozentrischem, sozial inkompetentem Verhalten, wodurch er sich und andere in Gefahr bringt.

Im 4. Kapitel wird die Bedeutung von Sport und Bewegung für die Entwicklung des Selbstkonzepts und Selbstwertgefühls untersucht. Schwerpunktmäßig werden an dieser Stelle die derzeitigen Erkenntnisse und Annahmen der Sportwissenschaft über die Wirkdynamik bei der Selbstwertförderung durch Sport dargelegt. Ein besonderer Fokus wird in diesem Rahmen auf die Darstellung der Theorie der Selbstwirksamkeit (BANDURA 1997) gelegt. Diese nimmt innerhalb des sportwissenschaftlichen *Exercise-and-Self-Esteem-Models* (EXSEM; SONSTROEM & MORGAN 1989) eine Schlüsselrolle bei der Erklärung einer erfolgreichen Selbstwertverbesserung durch Sport ein. Aus den Gemeinsamkeiten dieses Ansatzes und der in Kapitel 3 diskutierten Ergebnisse der Selbstwertforschung werden am Ende des Kapitels Richtlinien für die Planung und Durchführung selbstwertfördernder, sport- und bewegungsorientierter Interventionen aufgestellt.

Neben der Sportwissenschaft beschäftigt sich die Psychomotorik mit der Suche nach den Wirkprinzipien der Entwicklungsförderung durch Bewegung. Da beide Disziplinen maßgeblichen Einfluss auf den Bereich Sport und Bewegungserziehung bei Schülern

mit Förderbedarf ausüben, werden innerhalb dieser Arbeit die jeweiligen Ansätze zu Erklärung von Fördererfolgen dargestellt und diskutiert.

Ausgangspunkt für die Frage nach den Wirkfaktoren in der bewegungsorientierten Selbstwertförderung bildet die Psychotherapieforschung. Das 5. *Kapitel* geht daher auf einflussreiche Arbeiten (z. B. GRAVE et al. 1994; WAMPOLD 2001) zu diesem Thema ein: Die Forschungslage verweist klar auf die entscheidende Rolle von Faktoren, die von der jeweiligen Therapieschule und deren Methoden unabhängig, also *unspezifisch* sind. Des Weiteren gibt dieses Kapitel neben der Analyse des derzeitigen Forschungsstands zu den Wirkfaktoren der Selbstwertförderung durch Sport und Bewegung einen Überblick über die aktuellen Annahmen und Erkenntnisse der Psychomotorik zu diesem Thema.

Nach einem die allgemeinen theoretischen Grundlagen zusammenfassenden 6. *Kapitel* widmet sich *Kapitel 7* der Zielgruppe der Studie, indem die sportbetonte Selbstwertförderung bei Schülern mit Lernbehinderungen durch eine Intervention im Rahmen des Sportförderunterrichts empirisch überprüft wird. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf der Untersuchung der zugrunde liegenden Wirkfaktoren innerhalb der Maßnahme. Das Kapitel befasst sich zunächst mit der Problematik der Begriffsbestimmung, den multikausalen Ursachen und der Prävalenz von Lernbehinderungen. Weiterhin wird der Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Lernbeeinträchtigungen und der Selbstwertentwicklung eingehend beleuchtet. Hierauf basierend wird dargelegt, dass der empirisch belegbare Zusammenhang zwar deutlich geringer ist als gemeinhin angenommen, diesem Ergebnis steht jedoch die Problematik der Methodik bei der Mehrzahl der Studien gegenüber. Auf der Grundlage der Analyse der verschiedenen Forschungsergebnisse und wissenschaftlichen Standpunkte wird in diesem Kapitel die Auffassung dargelegt, dass sich aus Lernbeeinträchtigungen nicht notwendigerweise ein Förderbedarf in der Selbstwertentwicklung ergibt. Hier sei noch einmal ein Bezug auf o. g. Kinderbuch gestattet: MILNE, der seine Hauptfigur *Winnie-the-Puh* mit sehr deutlichen Lernschwierigkeiten ausstattet, beschreibt den Protagonisten gleichzeitig als Individuum mit durchaus stabiler und angemessen hoher Selbstwertschätzung.

Es wird aber auch die Annahme vertreten und begründet, von einem erheblichen Förderbedarf bei einem Teil dieser Schüler auszugehen. Den Abschluss des *Kapitels 7*

bildet die Darstellung theoretischer Grundlagen und empirischer Befunde zur bewegungsorientierten Förderung bei Schülern mit Lernbeeinträchtigungen.

Da diese Wirkmechanismen weithin unbekannt sind, lag es nahe, für die durchgeführte Studie, deren Aufbau und Methodik in *Kapitel 8* dargelegt werden, eine explorative, auf Fallstudien basierende Forschungsstrategie zu wählen. Grundlage des Untersuchungsdesigns bildete ein heuristischer Rahmen, bei dem das sportpsychologische *EXSEM* (SONSTROEM & MORGAN 1989) in eine Modifikation eines auf Psychotherapieforschung basierenden Modells der Wirkfaktoren der Psychomotorik (KRAH 2000) integriert wurde. Aus diesem Modell leiten sich die zentralen Fragestellungen, die Hypothesen, das qualitativ orientierte Vorgehen und die methodische Planung der Studie ab. Die Darstellung dieser Aspekte sowie der phänomenologisch angelegten Auswertung auf Grundlage der *komparativen Kasuistik* und deren spezifischen qualitativen und quantitativen Methoden bilden den Abschluss des Kapitels.

Die Fallanalysen und deren Vergleich (*Kapitel 9*) wurden auf zwei Ebenen durchgeführt: Zunächst flossen die quantitativen und qualitativen Daten in die Personencharakteristiken ein, die nach dem Vergleich dieser individuumsbezogenen Darstellung in eine überindividuelle Typisierung einmünden. Die andere Ebene bildet die Analyse und der Vergleich der gruppenbezogenen qualitativen und quantitativen Daten unter Einbeziehung statistischer Testverfahren. Für beide Ebenen wird ein zusammenfassendes Resümee gegeben, dessen Kernstück ein hypothetisches Modell einer sonderpädagogischen Selbstwertförderung bildet. In diesem Kapitel werden die aus der Studie hervorgegangenen grundlegenden Voraussetzungen innerhalb und außerhalb einer solchen Intervention sowie die angenommenen *unspezifischen* Wirkfaktoren und die Einflussfaktoren einer solchen Maßnahme benannt.

Eine explorativ angelegte Studie lässt es nicht zu, bereits ein klares Bild der Wirkdynamik einer Selbstwertförderung zu zeichnen – es ergeben sich aber Empfehlungen für die sonderpädagogische Praxis und für künftige Forschungsvorhaben zum Thema Wirkfaktoren in der Selbstwertförderung, vor allem für deren psychomotorische oder sportbetonte Ausrichtung dieses Förderschwerpunkts. Die in *Kapitel 10* aufgeführten Empfehlungen an die Forschung und pädagogische Praxis stellen Forschungsdesiderata dar, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben.

Weiterhin wird die aktuelle Entwicklung der Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – in Richtung inklusive Beschulung – betrachtet. Für diese zunehmend bedeutsam werdende Form der Förderung von Schülern mit Lernbehinderungen werden Leitideen für eine selbstwertdienliche Umsetzung dieser notwendigen und unumgänglichen schulpolitischen Entwicklung³ vorgeschlagen.

³ Die Notwendigkeit und Unumgänglichkeit ergibt sich politisch und juristisch aus der Ratifizierung der “UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ durch die Bundesregierung im Jahr 2009 (vgl. HEIMLICH 2011).

2 Die Psychologie des Selbst: theoretische Grundlagen der Förderung des Selbstwertgefühls

Das Leben jedes Menschen ist ein Weg zu sich selber hin,
der Versuch eines Weges, die Andeutung eines Pfades.
Hermann HESSE, *Demian*

2.1 Das Selbst – Illusion und existenzielle Notwendigkeit

Sich selbst wertzuschätzen – ein positives *Selbstwertgefühl* zu haben – gilt als zentraler Aspekt menschlichen Wohlbefindens und wird als eine wesentliche erzieherische Entwicklungsaufgabe verstanden. Eine grundlegende Frage hierbei lautet: Was haben wir uns unter dem *Selbst*, um dessen Bewertung es geht, vorzustellen, wie ist dieser Begriff aufzufassen und zu definieren?

Die Auseinandersetzung mit diesem Problem findet sich seit Jahrhunderten in den Religionen, innerhalb der Literatur, Musik und Kunst sowie der Philosophie (vgl. MUMMENDEY 2006; SCHACHINGER 2005; SCHÜTZ 2003).

Als Beginn psychologisch orientierter Betrachtung des Selbst kann das Werk des amerikanischen Philosophen und Psychologen WILLIAM JAMES (1890) gesehen werden. Bis heute folgte eine kaum überschaubare Menge von Publikationen zu den verschiedenen Facetten des Themas in diversen Teildisziplinen der Psychologie. Laut KERNIS (2006) wurde allein das *Selbstwertgefühl* (engl.: *self-esteem*) in über 25.000 wissenschaftlichen Publikationen thematisiert. Hinzu kommen noch Arbeiten zu den zahlreichen anderen Aspekten der „Psychologie des Selbst“ (GREVE 2009; vgl. auch MUMMENDEY 2006) und Beiträge anderer humanwissenschaftlicher Disziplinen, wie Philosophie (z. B. METZINGER 2005), Soziologie, Erziehungs- und Sportwissenschaften.

2.1.1 Selbst – Persönlichkeit – Identität

In alltäglichen Gesprächen, in der pädagogischen Praxis wie auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden neben dem Begriff des *Selbst* auch die Begriffe der *Persönlichkeit* und *Identität* verwendet. Diese drei Konstrukte verfügen allesamt über einen hohen Stellenwert in wissenschaftlichen Teildisziplinen, die sich mit den Zusammenhängen zwischen Bewegung und menschlicher Entwicklung beschäftigen.

Selbst und Persönlichkeit

Während *Persönlichkeit* und *Selbst* bis in die 1970er-Jahre kaum klar voneinander abgegrenzt wurden, hat sich mittlerweile eine klare Unterscheidung dieser beiden zentralen Begriffe der Humanwissenschaften etabliert (vgl. SCHNEEWIND 1977).

Eine solche Abgrenzung ist theoretisch notwendig und auch für pädagogische und psychologische Praxisfelder hilfreich. In Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit den sozialisierenden, pädagogischen und therapeutischen Möglichkeiten und Effekten von Sport und Bewegung beschäftigen, sind beide Konstrukte von zentraler Bedeutung (vgl. CONZELMANN 2008; CONZELMANN & MÜLLER 2005; FISCHER 2004).

Persönlichkeit wird als die „Gesamtheit aller Eigenschaften einer Person“ definiert (ASENDORPF 2007, S. 5). Gemeint sind also die äußeren Gestalteigenschaften einer Person und die Eigenschaften („traits“), die zu bestimmten Verhaltensweisen führen.

Dem Begriff des *Selbst* hingegen liegt die von WILLIAM JAMES beschriebene Dichotomie von „ich“ und „mich“ („I“ und „me“) zugrunde. JAMES (1890), der als Wegbereiter der Selbstkonzeptforschung gilt, beschrieb zum einen das „I“ als eine aktive Instanz und als Subjektkomponente, welche als *betrachtender* Teil des Selbst verstanden wird. Das „Me“ hingegen als Objektkomponente wird als der *betrachtete* Teil des Selbst definiert.

Die Persönlichkeitspsychologie beschäftigt sich mit den Eigenheiten und individuellen Unterschieden von Menschen. Da Menschen sich aber nicht nur in ihren wahrnehmbaren Eigenschaften voneinander unterscheiden, sondern auch in ihren selbstbezogenen Strukturen und Prozessen, wird die Psychologie der Selbstphänomene innerhalb der Persönlichkeitspsychologie als Teilbereich verstanden (z. B. ASENDORPF 2007; PERVIN et al. 2005) Im Gegensatz zu Konstrukten wie *Charakter* oder *Temperament* können die Selbstphänomene allerdings nicht von außen erfahren werden. Sie sind, dem Begriffssystem von JAMES folgend, nur dem „I“ als beobachtende Instanz des Selbst zugänglich.

Selbst und Identität

Innerhalb der Literatur erweist sich die Abgrenzung des Begriffes Identität von dem des Selbst. Zum Teil werden beide Begriffe synonym gebraucht. Gemeinhin wird der Begriff *Identität* in soziologischen, aber auch in psychoanalytischen Beiträgen verwendet (z. B. ERIKSON 2000), während der des *Selbst* mit allen seinen mannigfaltigen Wortverbindungen hauptsächlich in der Psychologie vorzufinden ist

(MUMMENDEY 2006; SCHACHINGER 2005). Allerdings kann der Identitätsbegriff innerhalb der Entwicklungspsychologie (vor allem des Jugendalters) (z. B. HAUBER 1997; 1995) als durchaus gebräuchlich betrachtet werden. Identität als Begriff wird hier wie in der Soziologie als Gegenbegriff zu dem der sozialen Rolle verwendet.

Kritisch wird eine zunehmend inflationäre Verwendung des Identitätsbegriffs in Wissenschaft und Alltagssprache gesehen (vgl. STRAUB 2000). Als Vertreter einer „Identitätspsychologie“ argumentiert HAUBER (1995) in gleicher Art und Weise für den Begriff Identität und gegen die Begriffe Selbst und Selbstkonzept, indem auch er kritisch auf einen inflationären Gebrauch und definatorische Schwierigkeiten hinweist. HAUBER (1995, S. 7) beurteilt die Betrachtung von selbstbezogenen Phänomenen als grundlegend problematisch, indem er auf die aus seiner Sicht „unangemessene“ Trennung von „Selbst“ und „Außen“ abhebt. Er zieht den Identitätsbegriff vor, da dieser relational ist, also die nicht trennbare Beziehung von Person und Umwelt einschließt.

Vertreter der Identitätspsychologie betonen die gleichwertige Berechtigung des Identitätsbegriffes und des Selbst- bzw. Selbstkonzeptbegriffes. Folglich bemühen sie sich um eine psychologisch sinnvolle Unterscheidung, aber auch Verknüpfung dieser Begriffe.

FLAMMER und ALSAKER (2002, S. 156f.) verlangen von einer solchen Unterscheidung, dass sie einerseits „deutlich“, andererseits auch „nützlich“ sein soll. Sie schlagen daher vor, „Identität und Selbstkonzept als zwei verschiedene Konzepte zu definieren, die jedoch in Zusammenhang miteinander stehen“, indem sie Identität „als Kern des Selbstsystems“ verstehen, als „(...) das, was dem erlebenden Selbst am meisten entspricht“. Ähnlich wird die Identität bei KRAUSE et al. (2004, S. 52) verstanden, da sie diese nach ERIKSONS Entwicklungstheorie als „Emergenz des Selbst“ ansehen. Daher entwickelt sich für HAUBER (1995, S. 26) die Identität eines Individuums aus der Dynamik verschiedener selbstbezogener Phänomene – „Identitätskomponenten“.

Eine deutliche theoretische Brücke zwischen dem Selbst und der Identität schlagen FUHRER und TRAUTNER (2005). Sie sehen die Identität eines Menschen definiert durch das Erleben von *Konsistenz* und *Kontinuität* des eigenen Selbst, durch das Erleben von *Wirksamkeit* durch *Selbstbewertungen*, womit sie eine zentrale Bedeutung des Selbstwertgefühls für die Identität herausstellen.

Eine positive Identitätsentwicklung wird gemeinhin als zentrale Aufgabe der Erziehung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf angesehen (vgl. KRAUSE et al. 2004). Darum hat der Identitätsbegriff

gerade in wissenschaftlichen Teildisziplinen, die Erziehungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Heranwachsenden fokussieren – vor allem in der Tradition der Arbeit von Erik H. ERIKSON (2000) – weiterhin einen besonderen Stellenwert. Namentlich gilt dies für die Entwicklungspsychologie (FLAMMER & ALSAKER 2002; HAUBER 1995) oder für die Psychomotorik (z. B. FISCHER 1996; 2004; ZIMMER 2002). Gemäß den dargestellten Ansätzen kann also die Förderung von Teilbereichen des Selbst, wie des Selbstkonzeptes, des Selbstwertgefühls oder der Selbstwirksamkeit, als wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer positiven Ichidentität verstanden werden.

2.1.2 Das Selbst – ein Homunkulus?

MUMMENDEY (2006, S. 13 ff) weist darauf hin, dass allein schon die Art und Weise, wie der Begriff *Selbst* aufgefasst und verwendet wird, das Denken und Attribuieren beeinflusst. Setzt man sich in pädagogischen Kontexten mit „selbstbezogenen Prozessen“ auseinander, so wird sich der erzieherisch Handelnde implizit durch seine zugrunde liegende Vorstellung dieses Phänomens des *Selbst* leiten lassen. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff und seiner Verwendung ist daher notwendig.

Ebenso wie MUMMENDEYs Überblickswerk über die Selbstkonzeptforschung setzen sich auch FILLIP (2000) und GREVE (2000) mit dem Problem auseinander und gehen auf die Gefahr ein, das Selbst als einen „Homunkulus“ aufzufassen – eine substanzielle Instanz innerhalb des menschlichen Organismus.

In einer ersten Annäherung kann das Selbst als „(...) psychologischer Aspekt der eigenen Person (...)“ (SCHÜTZ 2003, S. 3) verstanden werden. GREVE (2000, S. 16f.) fasst das Selbst als einen Sammelbegriff „(...) für eine Vielzahl freilich thematisch konvergenter Fragen und Probleme (...)“ auf, bei denen es darum geht, „(...) wie wir uns sehen, beschreiben, bewerten und verstehen (...)“. Dieser Sammelbegriff des *Selbst* umfasse hierbei strukturelle und prozesshafte Phänomene. Gegen die Vorstellung des Selbst als eine Art Wesen („Person in der Person“), sprechen aus Sicht der Selbstkonzeptforschung die empirisch belegten Erkenntnisse zur dynamischen (MARKUS & WURF 1987) und kontextabhängigen (HANNOVER 1997; 2000; HANNOVER et al. 2005) Beschaffenheit der selbstbezogenen Prozesse und Strukturen. Diese Idee formulierte in Ansätzen bereits der Wegbereiter der Selbstkonzeptforschung, der

amerikanische Psychologe und Philosoph William JAMES (1890), indem er von vielen verschiedenen „sozialen Selbsten“ ausging, die ein Individuum haben könne.

Den Erkenntnissen zum kontextabhängigen Selbst folgend, schlagen CANTOR und KIHLSSTROM (1987, S. 124) vor, von einer „Familie von Selbsten“ („family of selves“) zu sprechen, die ein Individuum als verschiedene Selbstsichtweisen in unterschiedlichen Situationen und sozialen Kontexten wahrnimmt. Die einzelnen wahrgenommenen „Selbste“ sind unterschiedlich, haben jedoch gleichzeitig Ähnlichkeit miteinander. Die „Selbstfamilie“ enthält nach CANTOR und KIHLSSTROM in ihrem Kern eine Art prototypisches Selbst, während andere „Selbste“ als eher verschwommene oder unscharfe Anteile wahrgenommen werden. Alternativ hierzu benutzen DEAUX und PERKINS (2001) die Analogie zu einem Kaleidoskop (*kaleidoscope-self*). In diesem Modell wird das Selbst also als einheitliche, sich stets umweltbedingt verändernde Struktur beschrieben.

Ein weiterer Punkt der Kontextabhängigkeit des Selbst ist die der kulturellen Einbettung. MARKUS UND KITAYAMA (1991, S. 230) konnten grundlegende Unterschiede zwischen der amerikanischen und der japanischen Kultur aufzeigen. So ist das westliche Selbstverständnis von der Abgrenzung zum Anderen und dem Streben nach Einzigartigkeit geprägt (*independentes Selbst*), während das östliche Selbstverständnis durch die Verbundenheit mit einer Gemeinschaft und durch die Unterstützung der Ziele anderer (*interdependentes Selbst*) charakterisiert ist.

Das Selbst – oder vielleicht treffender das *Selbstsystem* (vgl. KOOLE & KUHL 2003) – kann als ein Phänomen aufgefasst werden, welches von Menschen unterschiedlicher kultureller, sozialer und familiärer Prägung völlig unterschiedlich aufgefasst wird.

Exkurs: Die philosophische Sichtweise von METZINGER

Neben der psychologischen Forschung tragen speziell philosophische Arbeiten zum Verständnis des Selbstphänomens bei. Beachtung fanden in jüngerer Zeit die auf neurowissenschaftlichen Erkenntnissen beruhenden Arbeiten von METZINGER (2000; 2005; 2006).

Vorweg sei betont, dass die Ebene einer solchen philosophischen und neurophysiologisch basierten Betrachtung ein differenziertes und vertieftes Verständnis des *Selbst* ermöglicht, aber keine *unmittelbare* Relevanz für die hier zentral betrachtete

Ebene des pädagogischen Umgangs mit dem Selbst hat (vgl. SCHUMACHER 2006)⁴. Die dargestellte philosophische Theorie von METZINGER (2000; 2005) trägt dazu bei, den von GREVE (2000) und MUMMENDEY (2006) vorgebrachten kritischen Anmerkungen zum Selbstbegriff ein solides Fundament zu geben, denn METZINGER widerlegt mit seinen Arbeiten die Vorstellung, das Selbst sei eine Art wesenhafte Instanz innerhalb der eigenen Person.

Als Kernaussage kann man METZINGERS These auffassen, es existiere kein Selbst, sondern lediglich das *Modell eines Selbst*. METZINGER (2005, S. 28) spricht von der „Ichillusion“: Wir erliegen der Täuschung, ein Selbst zu haben, es gibt lediglich das besagte Modell, welches wir dafür halten.

Diese Illusion kann nach METZINGER (2005, S. 11) mit ihrem evolutionsbiologischen Sinn begründet werden. Neben neurophysiologischen Experimenten untermauert METZINGER (2000, S. 326) seine Theorie mit medizinischen Forschungen anhand von Krankheitsbildern, bei denen die „gesunden“ Prozesse des Selbst gestört oder ausgefallen sind. Beispielsweise verweist er auf eine als *Dissociative Identity Disorder* (DID) bezeichnete psychopathologische Erscheinung, bei der ein Individuum über verschiedene, sich abwechselnde Selbstmodelle verfügt, um etwa mit traumatisierenden Ereignissen umgehen zu können.

Wie auch die psychologische Selbstforschung (z. B. HANNOVER 2005) beschreibt METZINGER (2005) das Selbst (genauer das Selbstmodell) als ein dynamisches und kontextabhängiges Phänomen. In METZINGERS Theorie wird das Selbstmodell als ein Konstrukt verstanden, welches sich der menschliche Organismus selbst, quasi als überlebenswichtige Illusion, erschafft.

Der Schluss von METZINGERS Zusammenfassung (2005, S. 28) kann als eine Art Fazit zum Thema *Selbst* stehen:

„Hüten Sie sich vor dem kleinen Männchen im Kopf!“

⁴ SCHUMACHER (2006) beschreibt im Zusammenhang mit der Gestaltung von schulischen Lernprozessen die oftmals begrenzte Relevanz von Erkenntnissen aus der Hirnforschung aufgrund der „prinzipiellen Unterbestimmtheit“ dieser Erkenntnisse; ähnlich wie das Wissen um physikalische Vorgänge innerhalb eines Schachcomputers keinen Nutzen hätte, wenn es darum gehe, erfolgreich gegen eine solche Maschine zu spielen. Analog dazu haben neurophysiologische und philosophische Erkenntnisse zum Selbst keinen unmittelbaren Wert für die pädagogische Förderung von Selbstphänomenen, tragen aber zu einem umfassenderen Verständnis bei.

2.2 Phänomene des Selbst

Betrachtet man psychologische oder pädagogische Fachliteratur, die sich explizit oder am Rande mit *Aspekten des Selbst* befasst, so wird schnell deutlich, dass eine einheitliche Definition der verwendeten Begriffe fehlt. Einerseits scheint, wie MARSH (1997) kritisch feststellt, bei Begriffen wie Selbstkonzept oder Selbstwertgefühl oft vorausgesetzt zu werden, dass jedermann wohl schon wisse, was gemeint sei: „Self-concept, like many other psychological constructs, suffer in that *everybody knows what it is* (...)” (MARSH 1997, S. 28).

Allerdings liegen diesen gleichen Selbstbegriffen zum Teil Definitionen zugrunde, die sich in wesentlichen Punkten unterscheiden. Ein allgemein akzeptiertes Begriffssystem fehlt bislang (vgl. STILLER & ALFERMANN 2008), weshalb an dieser Stelle zunächst geklärt werden muss, wie die verschiedenen zentralen Begriffe in dieser Arbeit sinnvoll verstanden werden und in welcher Relation sie zueinander angeordnet sind.

Das Problem, sinnvolle, anwendbare und der Verständigung dienende Oberbegriffe zu finden, wird sehr uneinheitlich gelöst. KRAUSE et al. (2004, S. 49) schlagen vor, die verschiedenen Selbstbegriffe unter der Formulierung „Phänomene des Selbst“ zu subsumieren. Diese Begriffswahl ermöglicht es, sowohl selbstbezogene Prozesse als auch habituelle Dispositionen und strukturelle Aspekte des *Selbst* unter einem Begriff zu vereinen, welcher der beschriebenen Komplexität des Selbstbegriffes Rechnung trägt und geeignet ist, Ordnung in die zuweilen vorzufindende Begriffsverwirrung innerhalb der Selbstkonzeptforschung zu bringen.

Einen klar strukturierten Ansatz, um verschiedene „Phänomene des Selbst“ systematisch betrachten und kategorisieren zu können, hat GREVE (2000, S. 20) ausgearbeitet. Er schlägt eine Einordnung aller selbstbezogenen Phänomene in ein dreidimensionales Modell vor.

Zunächst nennt er eine *zeitliche Dimension*; eine Person kann einerseits über ihr aktuelles Selbst reflektieren, sie kann sich auf selbstbezogenes Wissen aus der Vergangenheit beziehen und auch Erwartungen und Möglichkeiten für die Zukunft benennen.

Die zweite von ihm beschriebene Dimension ist die der Bewertung, die entweder *kognitiv-deskriptiven* oder *affektiv-evaluativen* Charakter haben kann. Die dritte Dimension wird durch die Achse *reales Selbst – mögliches Selbst* gebildet. Hierbei geht es darum, dass Individuen einerseits Wahrnehmungen, Einschätzungen und

Bewertungen bezüglich ihres realen Selbst haben, auf der anderen Seite aber auch Vorstellungen oder Wünsche, wie das Selbst sein könnte oder sollte.

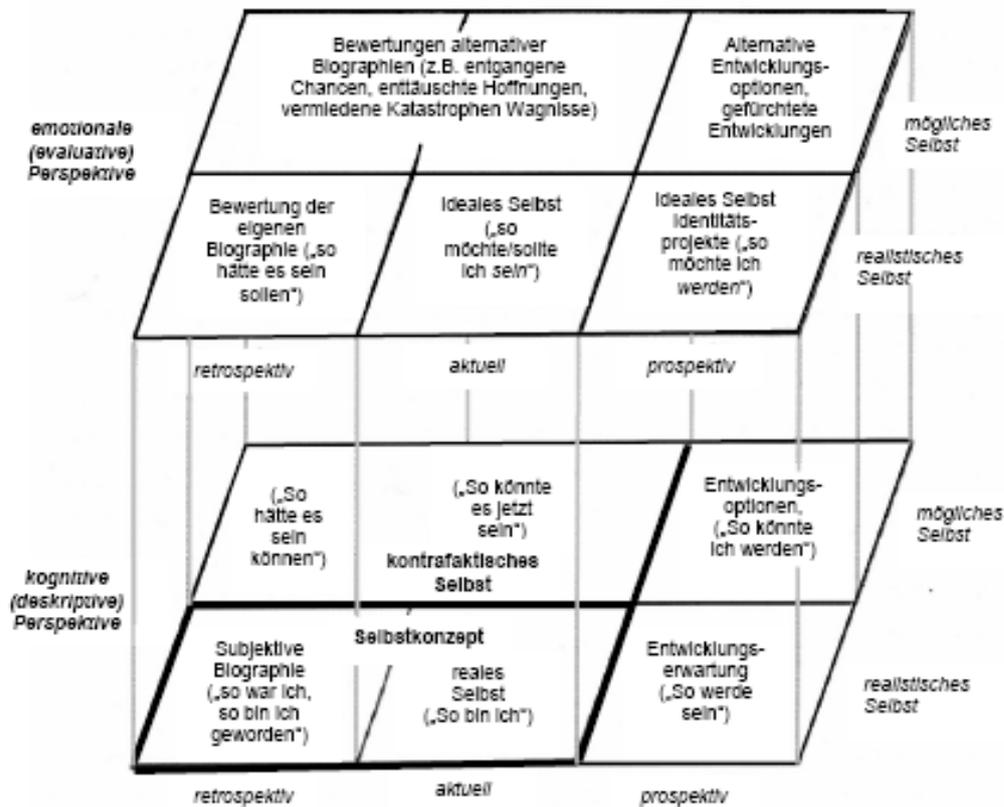


Abbildung 1: Topografisches dreidimensionales Modell des Selbst (GREVE 2000, S. 20)

GREVES Modell macht es möglich, die große Vielzahl von Phänomenen des Selbst, „selbstbezogenen Konzepten“ (MUMMENDEY 2006, S. 37), Konstrukten und Theorien zuzuordnen und sie zu vergleichen und zu analysieren. Es dient der Deskription und Klassifizierung von Selbstphänomenen. Diesem Zweck gleichermaßen dienlich ist die angenommene Grenze, zwischen affektiven und dem kognitiven Anteilen des Selbst. Aus empirischer Sicht zeigen sich allerdings kaum Belege für deren Trennbarkeit (vgl. BONG & CLARK 1999, MARSH et al. 1999; ROST & SPARFELDT 2002). GREVES Kategorien sind also als Orientierungshilfe und nicht als Abbildung innerpsychischer Realität zu verstehen.

2.2.1 Das Selbst als dynamisches Gedächtnissystem

Die Arbeiten von FILIPP (1979) und EPSTEIN (1979), die das Selbst eines Individuums als ein dynamisches Gedächtnissystem mit sprach- und wahrnehmungsgebundenen Inhalten beschreiben, haben innerhalb der Selbstkonzeptforschung bis zum heutigen Zeitpunkt großen Einfluss. Sie sind geprägt durch die kognitive Wende in der Psychologie und beinhalten Ansätze der sich parallel etablierenden Informationswissenschaften. Die Theorien von FILIPP und EPSTEIN können als sich ergänzende Beiträge zur Selbstkonzeptforschung betrachtet werden und haben den Charakter eines übergeordneten Rahmenkonzepts, in welches sich Konstrukte und Theorien zum Selbstsystem (z. B. Selbstwertgefühl, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit) einordnen lassen.

Nach EPSTEIN (1979) bildet jedes Individuum aus Erfahrungen und Erlebnissen und deren Deutungen eine Theorie über das eigene Selbst aus, die für die erfolgreiche Lebensbewältigung benötigt wird. Neben der Selbsttheorie entwickelt sich zudem eine Theorie über die Außenwelt (Umwelttheorie). Die Wahrnehmung der Umwelt, die Selbst- und die Umwelttheorie beeinflussen sich wechselseitig. Die Hauptaufgaben der Selbsttheorie sind:

- die Aneignung von Erfahrungsdaten
- die Optimierung der Lust-Unlust-Balance
- die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls.

Der Beitrag von EPSTEIN (1979) hat den Anspruch, eine „integrative Persönlichkeitstheorie“ zu sein, da sie verschiedenartige Entwicklungstheorien, etwa lerntheoretischer und psychodynamischer Art, berücksichtigt und sowohl bewusste als auch unbewusste Prozesse als relevant betrachtet und in die verschiedenartigen Ansätze in einer übergreifenden Theorie zusammenfasst (vgl. EPSTEIN 199; 2006).

Ähnlich wie beim Arbeitsspeicher eines Computers ist immer nur ein Ausschnitt des gesamten selbstbezogenen Wissens aktiv: nämlich jener, der für die aktuelle Anforderungen des Lebens eines Individuums bedeutsam erscheint. Dieser Ausschnitt wird von MARKUS und WURF (1987) als das *Working-Self* oder *Working-Self-Concept* bezeichnet. Je nach Lebenssituation werden andere sogenannte *Selbstschemata* für die Bewältigung der Anforderungen aktiviert.

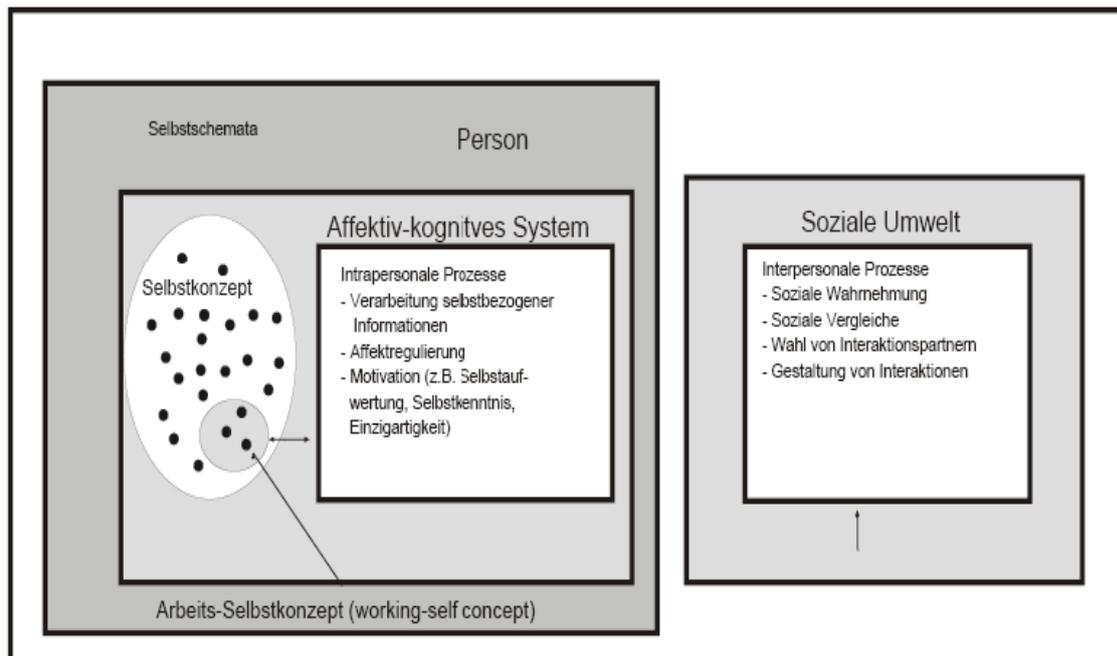


Abbildung 2: Schematische Darstellung des dynamischen Arbeitsselfkonzepts (Working-Self-Concept) (nach MARKUS & WURF 1987; FILIPP & MAYER 2005)

Der Ansatz von FILIPP (1979) ergänzt die Theorie von EPSTEIN. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Art und Weise, wie selbstbezogenes Wissen erworben wird. Sie nennt fünf Quellen, aus denen das dynamische Gedächtnissystem gespeist wird (vgl. FILIPP & MAYER 2005a; 2005b):

- *Direkte Prädikatenzuweisung:* Gemeint ist das Wahrnehmen und Übernehmen sprachlicher Urteile über die eigene Person. Von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter ist diese Quelle als besonders einflussreich anzusehen.
- *Indirekte Prädikatenzuweisung:* Soziale Zusammenhänge und Interaktionen führen dazu, dass ein Individuum etwas über sich selbst erschließen kann, etwa durch Formen der Anerkennung oder Ablehnung, die man erlebt.
- *Komparative Prädikatenzuweisung:* Gemeint sind Informationen, die aus dem Vergleich mit anderen Personen hervorgehen.
- *Reflexive Prädikatenzuweisung:* Mit zunehmendem Alter ist ein Individuum in der Lage, über eigenes Verhalten und Interaktionen mit anderen zu reflektieren, um auf diesem Weg selbstbezogene Informationen zu erhalten.
- *Ideationale Prädikatenzuweisung:* Grundlage dieser Quelle ist die Fähigkeit einer Person, Erlebnisse und Erfahrungen aus dem Gedächtnis zu rekonstruieren und diese zu neuen selbstbezogenen Inhalten zu verarbeiten.

Im Verlauf der individuellen Entwicklung wächst die Fähigkeit, darüber zu reflektieren, wie „man als Mensch sein will“ und die Fähigkeit, das eigene Leben nach diesen gewonnenen Vorstellungen zu gestalten. Das selbstbezogene Wissen und die eigene Handlungstheorie ergeben sich mit zunehmender Reife aus einer Verknüpfung reflexiver und ideationaler Merkmalszuweisung und den Verknüpfungen der verschiedenen Aspekte der zeitlichen Dimension des Selbstsystems nach GREVE (2000).

2.2.2 Schlüsselbegriffe der Psychologie des Selbst: Selbstkonzept und Selbstwertgefühl

Die „Psychologie des Selbst“ (GREVE 2000, vgl. MUMMENDEY 2006) hat eine immense Vielzahl von Theorien, Modellen und somit Begriffen entwickelt. Verschafft man sich einen Überblick über die Publikationen der letzten drei Jahrzehnte, dann zeigt sich, dass die Begriffe *Selbstkonzept* (engl. self-concept) und *Selbstwertgefühl* (engl. self-esteem oder self-worth) in den Publikationen und Forschungen eine zentrale Rolle einnehmen und in zahlreichen Veröffentlichungen behandelt werden. Ein dritter Begriff mit hoher Bedeutsamkeit in der Pädagogik und pädagogischen Psychologie ist die *Selbstwirksamkeit* nach BANDURA (1977). Anders als bei dem letzteren kognitiv ausgerichteten und zukunftsorientierten Begriff besteht bei den beiden zuvor genannten eine große Uneinheitlichkeit oder gar eine „babylonische Sprachverwirrung“ (MOSCHNER 2001, S. 269), was die Verwendung der beiden Termini betrifft. So findet man bei MOSCHNER und DICKHÄUSER (2006, S. 685) die Einordnung des Selbstkonzepts in den Dimensionen kognitiv und deklarativ innerhalb von GREVES (2000) Modell, während das Selbstwertgefühl hier als affektiv-evaluativer Teil des Selbst definiert wird. Die „Sprachverwirrung“ kann kaum deutlicher als durch den zitierten Handbuchbeitrag von MOSCHNER und DICKHÄUSER (2006) aufgezeigt werden: Einem Beitrag von MÖLLER und KÖLLER (2006) im gleichen Band ist die Auffassung zu entnehmen, dass Selbstkonzepte kognitive *und* affektive Anteile enthalten. Aus diesem Grund ist in Arbeiten, die sich mit der Selbstkonzeptforschung auseinandersetzen, eine Entscheidung zu treffen, wie die Begriffe definiert werden und vor allem, wie die Beziehung der beiden Selbstphänomene zueinander zu verstehen ist.

In diesem Sinne soll neben der für diese Arbeit geltenden Begriffsbestimmung aufgezeigt werden, warum diese Definition aufgrund semantischer Probleme und des derzeitigen Forschungsstandes für sinnvoll gehalten wird.

Wie angedeutet wird in einem Teil der – hauptsächlich deutschsprachigen – Selbstkonzeptliteratur die Auffassung vertreten, beide Begriffe benennen zwei Seiten des Phänomens Selbst: Selbstkonzept als kognitiver und Selbstwertgefühl als affektiver Anteil (z. B. BEUTEL & HINZ 2008; KRAUSE et al. 2004; SCHÜTZ 2003). Dem steht MUMMENDEYS (2006, S. 38) Position gegenüber: Er setzt mit seiner Definition auf einer anderen Ebene an, indem er eine „Vielzahl psychologischer Vorgänge“ unter dem Selbstkonzeptbegriff subsumiert: selbstbezogene Wahrnehmungs-, Erinnerungs- und Bewertungsprozesse. Für ihn ist *Selbstkonzept* synonym mit dem ungünstigen Begriff des *Selbst* und darum als Oberbegriff zu sehen, unter dem also *Selbstwertgefühl* einzuordnen wäre:

„Wir sprechen statt vom »Selbst« besser vom Selbstkonzept oder noch besser von Selbstkonzepten, und wir verstehen darunter, die auf die Person bezogenen Beurteilungen und Bewertungen eines Individuums, also die Gesamtheit der Einstellungen zu sich selbst“ (MUMMENDEY 2006, S. 7; kursiv im Original).

Das Selbstkonzept wird als Oberbegriff benutzt. Dementsprechend ist das Selbstwertgefühl als ein dem Selbstkonzept *untergeordnetes* Phänomen aufzufassen, denn auch selbstbezogene emotionale Prozesse gehören bei MUMMENDEY zur „Gesamtheit der Selbstkonzepte“ (MUMMENDEY 2006, S. 38).

Während sich Beurteilungen und Bewertungen auf alle möglichen Bereiche und Facetten im Leben eines Individuums beziehen können, wird das Selbstwertgefühl als *allgemeine* Bewertung der eigenen Person verstanden und ist daher ein „zentraler Aspekt des Selbst“ (SCHÜTZ 2003, S. 3). Synonym werden Begriffe wie Selbstwert, Selbstachtung oder Selbstwertschätzung verwendet.

Ein klarer Konsens besteht also darin, dem Selbstwertgefühl das Merkmal der Globalität zuzuordnen – bewertet wird die gesamte Person. Sieht man die Begriffe Selbstkonzept und Selbstwertgefühl als kognitive und affektive Seite des Selbstsystems, stößt man unweigerlich auf ein sprachliches Problem: Wie benennt man affektiv-evaluative Anteile einer Facette der eigenen Person, etwa die gefühlsmäßige Einstellung gegenüber dem Fach Mathematik? Vom Selbstwertgefühl der Mathematik zu sprechen, ist per Definition und Sprachlogik unzulässig. Also würde man bei einer solchen Begriffsdefinition einen weiteren Terminus benötigen, der diesen Sachverhalt

beschreibt. In der Tat wird aber in den wegweisenden Arbeiten zum Selbstkonzept dieses als zugleich kognitiv und affektiv aufgefasst (vgl. MARSH et al. 2006; SHAVELSON et al. 1976). Die zeitweilig diskutierte Trennung beider Aspekte konnte keinen Nutzen bringen und führte zu einer zu großen Übereinstimmung mit dem kognitiv-motivational ausgerichteten Konstrukt der Selbstwirksamkeit (vgl. hierzu MÖLLER & KÖLLER 2006 und detailliertere Ausführungen in Abschnitt 4.3.1). Aufgrund dieser Argumente und des klaren Trends innerhalb der Arbeiten zum Selbstkonzept, dieses gleichzeitig als kognitiv-deskriptiv und affektiv-evaluativ anzusehen, soll dieser Begriffsbestimmung innerhalb der vorliegenden Arbeit gefolgt werden. Deshalb wird das Selbstwertgefühl hier als global-bewertender Anteil des Selbstkonzepts definiert.

2.2.3 Das Sprachlabyrinth der „Selbstbegriffe“

Neben den schon diskutierten Termini Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit kursiert eine große Anzahl weiterer „Selbstbegriffe“ im humanwissenschaftlichen Sprachgebrauch. Der Begriff des *Selbstbilds* hat beispielsweise eine lange Tradition im psychologischen und pädagogischen Schrifttum und wird auch weiterhin in aktuellen Beiträgen verwendet – etwa in der Diskussion um die Frage nach dem angemessenen Förderort von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen bzw. deren Integration in das Regelschulsystem (vgl. BENKMANN 2007; HARTKE 2007). Der Begriff *Selbstbild* ist Bestandteil der Alltagssprache geworden, sodass er in Texten immer wieder Verwendung findet, ohne sich explizit auf eine der kursierenden Definitionen zu beziehen.

Eine besondere Bedeutung hat der Selbstbildbegriff bei der interaktionstheoretischen Sicht auf die Selbstphänomene. Selbstsicht und Fremdsicht sind hier zentrale Begriffe zur Erklärung der Genese von Identität in wechselwirksamen Interaktionsprozessen – etwa mithilfe der Theorie des symbolischen Interaktionismus nach MEAD (1934) oder der Stigmatheorie von GOFFMAN (1967).

KRAUSE et al. (2004) sehen im Selbstbild die affektiven und kognitiven Aspekte des Selbst vereinigt. In Arbeiten der englischsprachige Forschungstradition, die stark durch SHAVELSON et al. (1976) und MARSH (z. B. 1986; 1997) geprägt wurde, wird hingegen der Begriff Selbstbild synonym mit Selbstkonzept verwendet. Diesem Verständnis liegt auch die Verwendung des Begriffes *Selbstbild* in dieser Arbeit zugrunde.

Neben den umrissenen und in der wissenschaftlichen Literatur häufig zu findenden Begriffen wird von einigen Autoren auch der eher umgangssprachlich verwendete Begriff des *Selbstvertrauens* diskutiert. Dieser wird wie bei HELMKE (1992) als ein eigenes Konstrukt angesehen, welches sich aus dem Fähigkeitsselbstkonzept und verschiedenen anderen schulleistungsrelevanten Faktoren zusammensetzt. In anderen Beiträgen wird Selbstvertrauen wiederum als alltagssprachliche Variante des Begriffs *Selbstwirksamkeit* verstanden (z. B. BUND 2001). Für den Alltagsbegriff Selbstvertrauen existiert also keine Definition, die im wissenschaftlichen psychologischen oder erziehungswissenschaftlichen Schrifttum ihren festen Platz gefunden hat, während er im Sprachgebrauch von Pädagogen und der erziehungswissenschaftlichen Literatur eine wichtige Rolle spielt. Darum lässt sich dieser Begriff in dem Handbuch „Sonderpädagogik des Lernens“ WALTER & WEMBER (2007), einem aktuellen Grundlagenwerk zur Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, in verschiedenen Beiträgen finden. Aus dem Bedeutungszusammenhang kann in der Regel die Nähe zum Phänomen der Selbstwirksamkeitserwartung herausgelesen werden. Als theoretisch klar umrissen kann aber nur letzterer Begriff gelten, weshalb er in dieser Arbeit dem umgangssprachlichen Pendant vorgezogen wird.

2.3 Strukturen und Modelle der Selbstkonzeptforschung

Bereits W. JAMES (1890), der Wegbereiter der heutigen Selbstkonzeptforschung, hat in seinem richtungsweisenden Beitrag einen strukturierten Aufbau des Selbst angenommen. Er sah das Selbst eines Individuums unterteilt in das

- materielle Selbst („material self“)
- soziale Selbst („social self“)
- und spirituelle Selbst („spiritual self“).

Das Ganze betrachtete er als eine hierarchisch gegliederte Struktur, bei der der körperliche Anteil des materiellen Selbst die Basis und das spirituelle Selbst die Spitze bildet. In der Mitte befinden sich nach JAMES die außerleiblichen Aspekte des materiellen Selbst und die verschiedenen „sozialen Selbste“.

Aufbauend auf diesem Ansatz wurden ab den 1970er-Jahren im angloamerikanischen Sprachraum zahlreiche Theorien und Modelle zur Struktur von Selbstkonzepten entwickelt. Wesentliche Arbeiten mit Relevanz für die Selbstwertförderung werden in den folgenden Kapiteln dargestellt.

2.3.1 Das hierarchisch-mehrdimensionale Modell von Shavelson, Hubner & Stanton (1976)

In der Selbstkonzeptforschung wurden verschiedene Modelle zur Struktur des Selbstkonzeptes entworfen und zum Teil der empirischen Prüfung unterzogen. Das bekannteste Modell ist das hierarchisch-mehrdimensionale Modell von SHAVELSON et al. (1976), welches den damaligen Stand der Selbstkonzeptforschung zusammenfasst und als eine Weiterführung der Arbeit von JAMES angesehen werden kann. SHAVELSON et al. beklagten insbesondere theoretische und methodische Unzulänglichkeiten in einer Vielzahl von Arbeiten, die bis zur Mitte der 1970er-Jahre bereits vorlagen. Kritikpunkte waren die fehlende theoretische Basis der Studien, unklare Abgrenzungen der Konstrukte Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, die schlechte Qualität von Messinstrumenten in der Selbstkonzeptforschung und inkonsistente Forschungsergebnisse⁵.

Die Konsequenz war die Ausrichtung der weiteren Forschungen an einem Rahmenkonzept. Basierend auf dem theoretischen Überbau des nomologischen Netzwerks (*nomological network*) wurde nun versucht, zu einer Validierung der selbstbezogenen Konstrukte zu kommen, indem man einerseits die innere Struktur empirisch überprüfte („*within-construct portion of the construct definition*“), zum anderen eine Beziehung zu anderen Konstrukten nachweisbar machen musste („*between-construct portion of the construct definition*“) (SHAVELSON et al. 1976; vgl. BYRNE 1984). In dem Bereich des Selbstkonzepts, der am meisten in der empirischen Forschung betrachtet wird, dem schulischen Selbstkonzept, sind dies die schulischen Leistungen.

Die Arbeiten zur inneren Struktur des Selbstkonzepts wurden vor allem durch den Vorschlag von SHAVELSON et al (1976) geprägt, das Selbstkonzept als eine Sammlung von selbstbezogenem Wissen und dessen Bewertungen zu verstehen. SHAVELSON und seine Kollegen nahmen an, dass Selbstkonzepte in einer Struktur organisiert sind, die sich mit dem grafischen Modell einer Pyramide darstellen lässt.

⁵ HATTIE (1992) charakterisiert diese frühen Selbstkonzeptforschungen mit dem Begriff „*dustbowl-empirism*“ (vgl. HATTIE 1992; MARSH & CRAVEN 1997).

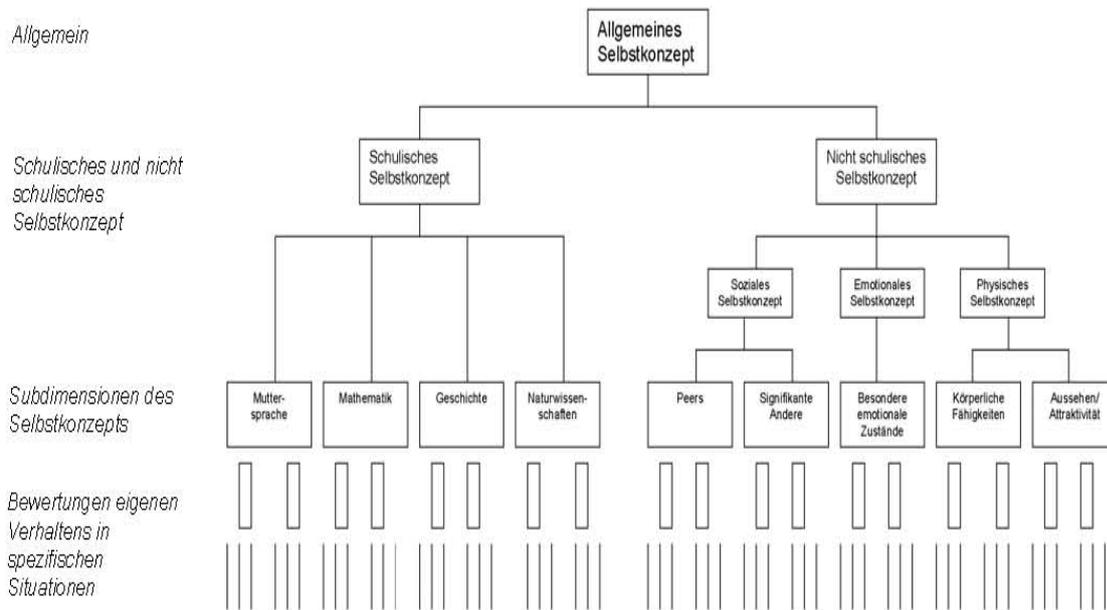


Abbildung 3: Das multidimensionale und hierarchische Selbstkonzept nach SHAVELSON et al. (1976, S. 413)

Multidimensionalität des Selbstkonzepts

Selbstkonzepte bestehen nach SHAVELSON et al. (1976) aus verschiedenen Dimensionen. Diese lassen sich zunächst dem akademischen („academic self-concept“) und dem nicht akademischen („non-academic self-concept“) Selbstkonzept zuordnen.

Das akademische Selbstkonzept wiederum umfasst Kategorien, die in etwa den typischen schulischen Lernbereichen entsprechen: Muttersprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte usw. Derartige Selbstkonzeptkategorien werden als *bereichsspezifisch* bezeichnet.

Das nicht akademische Selbstkonzept umfasst die Kategorien des sozialen, emotionalen und physischen Selbstkonzepts. Letzteres wird vor allem durch die Sportpsychologie in den Blick genommen, da es die Subdimension des Selbstkonzepts der körperlichen Fähigkeiten enthält (vgl. STILLER & ALFERMANN 2008; 2005; STILLER et al. 2008).

Hierarchischer Aufbau des Selbstkonzepts

Eine weitere von SHAVELSON et al. postulierte Eigenschaft ist die des hierarchischen Aufbaus von Selbstkonzepten. Die Autoren gehen dabei von Ebenen verschiedener Ordnung aus: Die Spitze des pyramidenartigen Selbstkonzeptmodells bildet das globale oder allgemeine Selbstkonzept („global self-concept“). SHAVELSON und seine

Mitarbeiter lehnen sich an das psychologische Konstrukt der Intelligenz an und gehen davon aus, dass analog zum Generalfaktor, der innerhalb der Intelligenzforschung postuliert wird („SPEARMAN’S g“), etwas Entsprechendes beim Selbstkonzept anzunehmen sei. Das allgemeine Selbstkonzept wird gleichsam von einer darunter liegenden Ebene getragen. Diese besteht aus der akademischen Dimension, welche die Fähigkeitsselbstkonzepte der schulischen Fächer umfasst, und aus der genannten nicht akademischen Dimension.

Die Basis der Selbstkonzeptpyramide bilden situationsspezifische Selbstwahrnehmungen. Auf den weiteren Stufen der Pyramide werden die Selbstbeschreibungen und Bewertungen allgemeiner (z. B. „Ich bin ein guter Sportler“). Die Spitze im SHAVELSON-Modell bildet das globale Selbstkonzept (*global self-concept*), welches als allgemeine Einstellung gegenüber der eigenen Person verstanden werden kann und gemeinhin mit dem Selbstwertgefühl (*self-esteem*) gleichgesetzt wird (vgl. MARSH & HATTIE 1996; TRAUTWEIN 2003). MARSH (z. B. 1986; 1997), der in früheren Arbeiten eher den Begriff „global self-concept“ bevorzugte, verwendet in jüngeren Veröffentlichungen (z. B. MARSH et al. 2006) nunmehr auch den Begriff *self-esteem* oder *global self-esteem*, um die Spitze der Selbstkonzeptpyramide zu benennen.

Ein Problem ergibt sich hierbei jedoch für den deutschen Sprachraum: Als Äquivalent zum Begriff *self-esteem* aus dem angloamerikanischen Sprachraum hat sich in der deutschen Sprache die Formulierung *Selbstwertgefühl* etabliert. Diese Übersetzung stellt sich für die Theorie als nicht ganz unproblematisch dar, was in Abschnitt 3.1 noch eingehender diskutiert werden soll. Sprachlich angemessenere Übersetzungen wären eher *Selbstachtung* oder *Selbstwertschätzung*.

Neben den drei bisher genannten Postulaten

- eine Person organisiert und strukturiert selbstbezogene Informationen in verschiedenen Kategorien,
- Selbstkonzepte sind multidimensional aufgebaut,
- innerhalb der Selbstkonzepte besteht ein hierarchischer Aufbau des selbstbezogenen Wissens

wurden von SHAVELSON et al. (1976) noch vier weitere Eigenschaften genannt, auf die noch ausführlicher eingegangen wird:

- Die vierte Eigenschaft betrifft die *Stabilität* – SHAVELSON et al. (1976) postulierten, dass die oberste Ebene, das allgemeine Selbstkonzept („general self-concept“), die größte Stabilität aufweist und darunter liegende Bereiche sich weniger stabil darstellen.
- Der *Entwicklungsaspekt*: Es wird angenommen, dass sich das Selbstkonzept bei kleinen Kindern als undifferenziert darstellt und sich durch Entwicklungs- und Reifungsprozesse immer weiter ausgestaltet.
- Als sechste Eigenschaft nennen SHAVELSON et al. (1976) den *Bewertungsaspekt* des Selbstkonzepts: Die Autoren stellen heraus, dass neben dem deskriptiven auch ein affektiv-evaluativer Anteil vorhanden ist.
- Die siebte angenommene Eigenschaft ist die *Unterscheidbarkeit*: Das Selbstkonzept muss sich von anderen psychosozialen Konstrukten abgrenzen lassen, während sich aber gleichzeitig eine Beziehung zu diesen nachweisen lassen muss. („*Between-Construct Portion of the Construct Definition*“ innerhalb des nomologischen Netzwerks).

Das Modell von SHAVELSON et al. in der empirischen Überprüfung

Obwohl der Beitrag von SHAVELSON und seinen Mitarbeitern inzwischen mehr als drei Jahrzehnte zurückliegt und inzwischen „historischen Wert“ (KÖLLER 2004, S. 13) erlangt hat, sind die beschriebenen Eigenschaften von Selbstkonzepten innerhalb der Selbstkonzeptforschung nach wie vor weitgehend akzeptiert und prägen weiterhin einen großen Teil der empirischen Selbstkonzeptforschung (vgl. MARSH & O’MARA 2008).

Die multidimensionale Organisation von Selbstkonzepten konnte mehrfach empirisch abgebildet werden. Auch für die hierarchische Strukturierung von Selbstkonzepten fanden sich zahlreiche, wenn auch weniger deutliche empirische Belege. Anhand der Datenanalysen zeichnet sich ab, dass Selbstkonzepte weitaus komplexere und über Lebensphasen hinweg eine sehr viel dynamischere Struktur aufweisen, als dies im heuristischen Modell von SHAVELSON et al. angenommen wird.

Affektive und kognitive Komponenten im Selbstkonzeptmodell

Ein zentraler kontrovers diskutierter Punkt des Modells von SHAVELSON et al. ist die beschriebene fehlende konzeptionelle Trennung von kognitiven und affektiven Komponenten. So wird auf der einen Seite argumentiert, dass sich beide Komponenten

kaum analytisch trennen lassen (MARSH 1986; MARSH & CRAVEN 1997), auf der anderen Seite wird diese Separierung als notwendig erachtet und gefordert. Im Bereich der Schulleistungsforschung bestehen Ansätze, die bei Messinstrumenten einen klaren Ausschluss von emotionalen Items (z. B. „Ich mag Mathematik“, MARSH et al. 1999) vorsehen und sich auf die kognitiv-beschreibenden Aspekte (z. B. „Aufgaben im Fach Mathematik fallen mir leicht“) des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts konzentrieren. SKAALVIK & VALAS (1999) argumentierten, dass eine ausschließlich kognitiv-beschreibend orientierte Messung von Selbstkonzepten der Begabung in den Bereichen Mathematik und Sprachen zu besseren Vorhersagen über die entsprechenden Schulleistungen führt. Sie entfernten daher aus den von ihnen verwendeten Skalen des SQD II (MARSH 1990) die stark emotional gefärbten Items (z. B. „I hate mathematics.“)

MARSH, CRAVEN und DEBUS (1999) konnten eine empirische Trennung beider Aspekte schulischer Selbstsicht durch zwei umfangreiche Studien an jüngeren Kindern (3.– 6. Klasse) und älteren Schülern (7. – 8. Klasse) feststellen. Allerdings weisen die Autoren auch auf den begrenzten Nutzen einer solchen Trennung innerhalb der Selbstkonzeptmessung hin, da beide Komponenten stark miteinander korrelierten.

Auch im deutschen Sprachraum wurde der Ansatz verfolgt, nur kognitiv formulierte Items für die Messung von schulischen Fähigkeitsselbstkonzepten zu konstruieren (DICKHÄUSER et al. 2002). Allerdings belegen die empirischen Befunde von SPARFELDT, ROST & SCHILLING (2003) den angenommenen Vorteil nicht: Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass die fehlende Trennung von kognitiven und affektiven Komponenten die Prädikationsfunktion eines Tests für das schulische Selbstkonzept eher hemmt als unterstützt. Aus diesem Grund hält diese Autorengruppe die vorgenommene Separation für theoretisch fragwürdig (SPARFELDT et al. 2003).

Arbeiten zum physischen Selbstkonzept ziehen für den Teilbereich des sportlichen Fähigkeitsselbstkonzepts mit den Facetten „Allgemeine Sportlichkeit“, „Kraft“, „Ausdauer“, „Beweglichkeit“ und „Koordination“ klar kognitiv gefärbte Items innerhalb von Testkonstruktionen vor (STILLER & ALFERMANN 2003). Durch eine solche Eingrenzung wird die geforderte hohe Korrelation mit der Ergebnisvariable „Sportliche Leistung“ erreicht. Ein Item, welches die Freude am schnellen Laufen thematisiert, ist sicherlich weniger gut für die Selbstkonzeptmessung geeignet als die entsprechende kognitive Formulierung „über eine kurze Strecke kann ich sehr schnell laufen“, wie sie innerhalb des deutschen Tests zum physischen Selbstkonzept (PSK)

von STILLER und ALFERMANN (2003) verwendet wird. Hingegen liegt es auf der Hand, dass in der Teildomäne „Physische Attraktivität“ emotional gefärbte Aussagen von großer Bedeutung sind („ich bin zufrieden mit meinem Körper“). Hier geht es im Vergleich zum physischen Fähigkeitsselbstkonzept eben nicht um wahrgenommene Kompetenzen, sondern um Einstellungen. Neben den kognitiv-deskriptiven Anteilen in dieser Facette kann die Bedeutung von affektiven Bewertungsprozessen nicht ausgeblendet werden: Etwa bei der Evaluation sportbetonter gesundheitsfördernder Maßnahmen (z. B. bei Adipositas), da in diesem Fall eher motivationale und affektive Komponenten wirksam zu sein scheinen (vgl. KOPCZINSKY 2008).

Ähnlich wie bei der Facette der physischen Attraktivität oder dem „Selbstkonzept des Aussehens“ (TRAUTWEIN 2003) kann für die weniger gut untersuchten Domänen *soziales Selbstkonzept* und *emotionales Selbstkonzept* eine Eingrenzung auf kognitiv-deskriptive Aspekte als wenig fruchtbar angesehen werden.

Für die Konstruktion von Selbstkonzeptskalen erwies sich die Trennung von kognitiven und affektiven Anteilen insgesamt als nicht gewinnbringend. SCHWANZER (2002, S. 123) hält diese Trennung bei der Itemkonstruktion von Messinstrumenten daher für „(...) weder erforderlich noch empirisch begründbar (...)“.

2.3.2 Erweiterungen des SHAVELSON-Modells und alternative Modelle

Hier in der Schule hast du es ja leicht gehabt, immer der Erste zu sein.
Im Seminar findest du aber andere Kameraden, lauter begabte oder sehr fleißige Leute,
die sich nicht so spielend überholen lassen.
Hermann Hesse, *Unterm Rad*

Die kritische Auseinandersetzung mit der wegweisenden Arbeit von SHAVELSON et al. (1976) führte zu Modifikationen dieses Modells sowie zu zahlreichen weiteren Modellen zur Darstellung von strukturellen und dynamischen Aspekten des Selbst.

Eine entscheidende Erweiterung stellte die Arbeit von MARSH & SHAVELSON (1985) dar. Die Autoren überprüften die angenommenen Eigenschaften der multidimensionalen und hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts durch eine Datenanalyse von Studien mit Kindern und Heranwachsenden.

Die Annahme einer multidimensionalen Strukturierung des Selbstkonzepts konnte dadurch belegt werden. Speziell bei jüngeren Kindern zeigten sich noch stark hierarchisierte Selbstkonzeptstrukturen, die aber bei Heranwachsenden und jungen

Erwachsenen immer schwächer ausgeprägt waren. Auch die Annahme von SHAVELSON et al. (1976), auf der zweithöchsten Ebene der Selbstkonzeptpyramide sei nur ein generelles akademisches Selbstkonzept vorzufinden, musste modifiziert werden: MARSH & SHAVELSON (1985) schlugen vor, von einem *mathematischen* und einem *verbalen* Selbstkonzept der Begabung auszugehen. Nach diesem revidierten Modell steht das Fähigkeitsselbstkonzept der naturwissenschaftlichen Fächer in enger Verbindung zum mathematischen Selbstkonzept. Das verbale Selbstkonzept umfasst insbesondere die Bereiche Muttersprache und Fremdsprachen.

Gestützt wird dieses veränderte Modell von einem bemerkenswerten Ergebnis der Datenanalyse: Auch bei miteinander korrelierenden Schulnoten in den Fächern Mathematik und Muttersprache korrelierten die entsprechenden Fähigkeitsselbstkonzepte wenig oder gar nicht miteinander (MARSH & SHAVELSON 1985).

Aufgrund dieser Ergebnisse gehen MARSH & SHAVELSON vom Vorhandensein eines inneren Bezugsrahmens („*internal frame*“) aus: Durch einen inneren Vergleich werden Fächer mit jeweils eher mathematisch-naturwissenschaftlichem oder verbalem Anforderungsprofil zu den beiden entsprechenden Fähigkeitsselbstkonzepten zusammengefasst. Eine positive Leistungsrückmeldung in einem Bereich mit positivem Selbstkonzept (beispielsweise Mathematik) wirkt sich nach dem Modell des internalen Bezugsrahmens abwertend auf die andere Selbstkonzeptdomäne (in diesem Fall das verbale Selbstkonzept) aus. Empirisch abgesichert ist die Unterscheidbarkeit zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept der Muttersprache und dem des Faches Mathematik. Ein sogenannter *Kontrasteffekt* konnte zwischen anderen Fächern bisher nicht überzeugend nachgewiesen werden, während der gegenteilige Effekt – der *Assimilationseffekt* – für das Fach Physik angenommen werden kann: Erwartungsgemäß besteht ein deutlicher Zusammenhang zum mathematischen Begabungskonzept (STREBLOW 2004). Die Beziehungen zwischen anderen Schulfächern sind bislang weitgehend unklar (vgl. POHLMANN 2005).

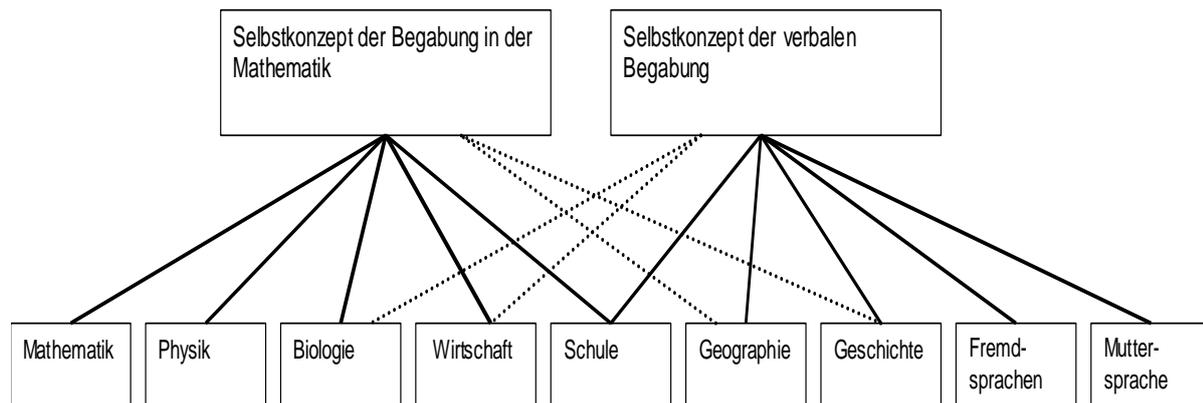


Abbildung 4: Strukturmodell des schulischen Selbstkonzepts in der revidierten Fassung von MARSH, BYRNE & SHAVELSON (1988)

Neben dem inneren beeinflusst auch ein äußerer Bezugsrahmen („*external frame*“), welcher sich auf den sozialen Vergleich innerhalb der Gruppe bezieht, die Ausformung der Selbstkonzepte. Dieses sogenannte I/E-Modell („*Internal/external Frame of Reference*“-*Model*) hat also das SHAVELSON-Modell um den wesentlichen Aspekt der Bezugsrahmen erweitert.

Für diesen nach außen gerichteten „sozialen Vergleich“ (FESTINGER 1954) wird häufig MARSHS Theorie des sogenannten Fischteichereffekts („*Big-Fish-little-Pond-Effect*“ = BLPE) herangezogen, nach der ein Fisch in einem kleinen Teich ein ganz anderes Bild von sich erhält als in einem großen: Entsprechend nimmt ein Schüler mit schwachen schulischen Leistungen sich in einer leistungsstarken Klasse anders wahr als in einer Lerngruppe mit geringerem Lern- und Leistungsniveau (MARSH 2005).

Der BLPE kann als wirksame sonderpädagogische Rahmenbedingung angesehen werden, die dazu führt, dass bei Schülern mit erheblichen Lernbeeinträchtigungen bei einem Wechsel des schulischen Bezugsfeldes (Schulwechsel von der Regel- auf die Förderschule) mit einer positiven Selbstkonzeptentwicklung zu rechnen ist. MARSH, als Hauptvertreter der Theorie des Fischteichereffekts, argumentiert daher aufgrund eigener Studien an australischen Schülern mit Lernbeeinträchtigungen für eine separierte Beschulung dieser Gruppe. Dass gerade für diese Schüler Erkenntnisse der Selbstkonzeptforschung von besonderer Bedeutung sind, stellen MÖLLER et al. (2002) dar. Die Autoren weisen mithilfe einer Pfadanalyse der Daten von 270 Schülern von

Schulen für Lernbehinderte⁶ die Übertragbarkeit des I/E-Modells auch auf diese Schülerschaft nach.

MARSH konzentriert sich in seiner Forschung auf die schulischen bzw. akademischen Anteile des Selbstkonzepts. Seine Studien und die anderer Selbstkonzeptforscher haben daher zahlreiche empirische Belege für den internen und externen Bezugsrahmen vorgelegt. Für andere Bereiche des Selbstkonzeptes gibt es zum Aspekt der Bezugsrahmen bislang kaum empirische Belege.

Alternativen zum multidimensionalen hierarchischen Pyramidenmodell

Die Darstellung des Selbstkonzepts durch das pyramidenartige Modell nach SHAVELSON et al. (1976) hat sich in der Literatur durchgesetzt. Empirische Arbeiten von MARSH und seinen Kollegen (MARSH & SHAVELSON 1985; MARSH, BYRNE & SHAVELSON 1988) konnten diese Modellvorstellung in ihren Grundannahmen stützen, zeigten aber auch, dass die pyramidenartige Darstellung eher als eine Annäherung an die Struktur von Selbstkonzepten zu verstehen ist und in einem genaueren Modell auch die äußeren und inneren Bezugsrahmen dargestellt werden müssten. Auch für die Vorstellung einer „Pyramidenspitze“ – also eines allgemeinen Selbstkonzepts bzw. des Selbstwertgefühls als oberste Ebene – wird durch empirische Arbeiten gestützt, innerhalb der Selbstkonzeptforschung aber nach wie vor kontrovers diskutiert.

Andere mögliche Modellvorstellungen basieren daher auf der Vorstellung, dass kein solcher *G-Faktor* existiert (MARSH 1997).

Das kompensatorische Modell

Exemplarisch soll das in der Literatur nur selten angeführte *kompensatorische Modell* von WINNE et al. (1977; 1982) dargestellt werden. Es ist innerhalb dieser Arbeit deshalb interessant, weil empirische Befunde, mit denen die Forschergruppe um WINNE das Modell stützt, u. a. einer Vergleichsstudie entstammen, in der Schüler mit Lernbehinderungen, Schüler von Regelschulen und hochbegabte Schüler untersucht wurden. Das Modell nimmt einen globalen Faktor an der Spitze des Selbstkonzepts an. Diese beeinflusst die untergeordneten Domänen: Niedrige Ausprägungen in spezifischen Domänen führen demnach zu einem kompensatorischem Effekt – einer erhöhten

⁶MÖLLER et al. (2002) führten ihre Untersuchung vor der Umbenennung der *Schule für Lernbehinderte* in Förderschule mit dem *Förderschwerpunkt Lernen* (Nordrhein-Westfalen) durch. Daher wird diese mittlerweile unzeitgemäße Begrifflichkeit hier verwendet.

Bewertung in einer anderen Domäne. Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass die erwartete schlechte Selbstbeurteilung in der Domäne des schulischen Selbstkonzepts zu einer Aufwertung der nicht akademischen Bereiche führte. Das kompensatorische Modell wurde von HATTIE (1992) wegen der methodischen Schwächen der zugrunde liegenden empirischen Studien kritisiert. In jüngerer Zeit wurden allerdings empirisch fundierte Hinweise auf diese Kompensationsfunktionen zur Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls gefunden (POHLMANN 2005; POHLMANN et al. 2006).

Auch aus der Perspektive der sozialpsychologischen Selbstwertforschung (vgl. CROCKER 2006a; siehe Abschnitt 3.6) wird die Annahme von Kompensationsprozessen unterstützt.

Innerhalb der schulisch orientierten pädagogischen Psychologie hat sich das multidimensionale-hierarchische Modell, vor allem in seiner revidierten Fassung (I/E-Modell), als das Modell etabliert, welches die empirischen Forschungen und die Theoriebildung maßgeblich prägt. Dennoch zeigen die Forschungsergebnisse, dass die klare pyramidenartige Struktur stark von Entwicklungs- und Reifeprozessen innerhalb der Lebensspanne abhängig ist: Eine klar gegliederte hierarchisch-multidimensionale Strukturierung ist am ehesten bei Kindern vorzufinden und wird später stark differenziert (MARSH & SHAVELSON 1985). Die Modellvorstellung der Pyramide erweist sich als hilfreich für das Verständnis von Selbstkonzepten und dient als wichtige und angemessene Grundlage für das Design von Studien und Messinstrumenten. Das Modell bildet aber letztendlich die anzunehmende Komplexität des Selbstkonzeptgefüges nur ausschnitthaft ab. Um auch andere Aspekte des Selbstkonzepts modellhaft darzustellen, wurden von verschiedenen Theoretikern alternative konzeptionelle Modelle vorgeschlagen. BRACKEN (1996) versuchte, dem Aspekt der Überlappung verschiedener Selbstkonzeptdomänen gerecht zu werden, indem er ein Venn-Modell, auch als Gänseblümchendarstellung („*daisy-representantion*“) (MARSH & HATTIE 1996, S. 53) bezeichnet, als grafisches Modell vorschlug.

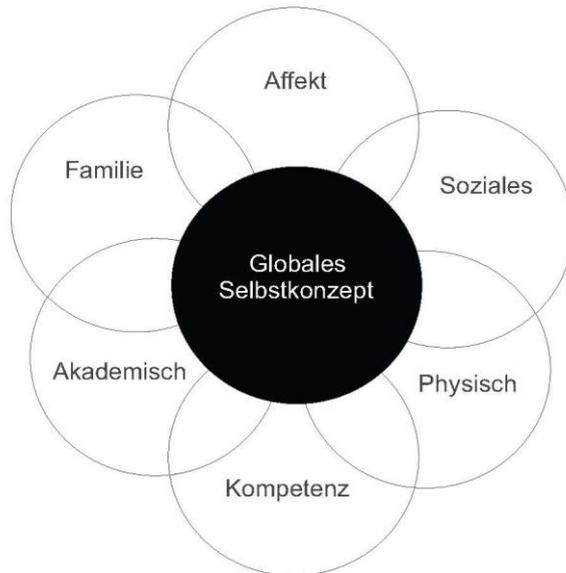


Abbildung 5: Selbstkonzeptmodell nach BRACKEN (1992)

BRACKENS Modell ist wie das Pyramidenmodell nach SHAVELSON sowohl multidimensional als auch hierarchisch konzipiert und nimmt ein globales Selbstkonzept an, welches als zentraler Kreis dargestellt ist. Zwar wird durch BRACKENS Modell deutlich, dass verschiedene Selbstkonzeptbereiche nicht isoliert und unbeeinflusst nebeneinander stehen, allerdings limitiert die zweidimensionale Darstellung gleichzeitig diese Idee, da nicht alle möglichen Überlappungen aufgezeigt werden können (vgl. MARSH & HATTIE 1996).

Ein jüngerer Vorschlag zur Weiterentwicklung von Selbstkonzeptmodellen, das *Rope-Model* von HATTIE (2004; 2008), verwendet das Bild eines Seils oder Taus zur metaphorischen Darstellung der Struktur des Selbst. Das Bild des Seils betont auch, ähnlich wie das *Venn-Modell*, die Verbundenheit einzelner Selbstkonzeptbereiche. Weiterhin steckt hinter diesem konzeptionellen Modell ein Gedanke des Philosophen Ludwig WITTGENSTEINS (1953), der besagt, dass die Stärke eines Seils nicht von der Stärke einzelner Fasern über die ganze Länge des Seils abhängt, sondern von der Verflechtung der einzelnen Fasern miteinander. Auch HATTIES Modell lässt sich hierarchisch auffassen, bestehend aus den Ebenen *Seil*, *Strang*, *Garn* und *Faser*. Den einzelnen Anteilen des Seils ordnet HATTIE verschiedene Selbstphänomene zu, sodass im Vergleich zu den Modellen von SHAVELSON et al. (1976) oder MARSH und SHAVELSON (1985) ein deutlich anderes Konzept entsteht. HATTIE (2008, S. 56) geht es

nicht um eine modellhafte Anordnung von Selbstkonzeptdomänen, sondern um eine Möglichkeit, die Beziehung verschiedener Phänomene des Selbst darzustellen.

Hiermit hat HATTIE (2004; 2008) eine Analogie vorgeschlagen, die zwar noch keine Rolle in der empirischen Selbstkonzeptforschung spielt, die aber fruchtbare Forschungsaktivitäten inspirieren könnte, um zu einem vertieften Verständnis der Interaktion selbstbezogener Prozesse und Strukturen untereinander zu kommen.

2.4 Dynamik von Selbstkonzepten

2.4.1 Die Stabilität von Selbstkonzepten

Die Stabilität innerhalb des Selbstkonzeptgefüges ist vielleicht diejenige der sieben von SHAVELSON et al. (1976) postulierten Eigenschaften, für die am wenigsten eindeutige und stichhaltige empirische Forschungsergebnisse vorliegen.

Die Frage zur Stabilität kann zunächst als zentral bei der Erforschung des nomologischen Netzwerks verstanden werden. Es geht darum zu klären, welche Anteile des Selbstkonzepts eines Individuums dem gesamten Gefüge Stabilität verleihen, welche eher Änderungen ausgesetzt sind und welche Prozesse dabei entscheidend sind. Erkenntnisse hierüber sind zunächst von forschungsmethodischem Interesse, denn möchte man mittels Selbstkonzeptmessungen Zusammenhänge von Selbstkonzeptfacetten mit verschiedenen Ergebnisvariablen (oftmals die schulische Leistung) aufdecken, und will man darüber hinaus zu Vorhersagen über die Entwicklung solcher Variablen kommen, benötigt man einen Bereich des Selbstkonzeptgefüges, der über eine möglichst große Stabilität verfügt.

SHAVELSON und seine Mitarbeiter (1976) nahmen an, Selbstkonzepte seien an ihrer Spitze und auf den Ebenen höherer Ordnung stabiler als an der Basis. Die größte Stabilität sollte demnach das allgemeine Selbstkonzept aufweisen. In jüngeren deutschsprachigen Arbeiten (KÖLLER 2004; STREBLOW 2004) zum schulischen Selbstkonzept wird gemeinhin die gegenteilige Meinung vertreten. Argumentiert wird zum Beispiel von HANSFORD und HATTIE (1982) mit einer Metaanalyse zum Zusammenhang von Selbstkonzeptvariablen und Leistungsindikatoren. Weitere ähnliche empirische Ergebnisse liefern BYRNE (1984) sowie MARSH, RICHARDS & BARNES (1986). In diesen Studien konnten größere Korrelationen zwischen

akademischen Selbstkonzeptdomänen und Leistungen dargestellt werden als zwischen dem Selbstwertgefühl (oder allgemeinen Selbstkonzept) und den gemessenen Ergebnisvariablen. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass bei diesen Studien keine längsschnittlichen Designs verwendet wurden, die eine Entwicklung innerhalb eines längeren Zeitraums abbilden konnten. Solche Studien erfordern einen enorm hohen Aufwand und liegen daher selten vor. MARSH und YEUNG (1998) kamen mithilfe einer Längsschnittstudie ebenfalls zu dem Ergebnis, dass nicht die Annahme von SHAVELSON et al. (1976) zuzutreffen scheint, sondern eher das Gegenteil: Die Stabilität innerhalb der Selbstkonzeptpyramide nimmt von oben nach unten zu. Die Selbstwertkala, die in Anlehnung an ROSENBERG (1965) konzipiert wurde, wies die am wenigsten stabilen Werte aller verwendeten Skalen der Längsschnittstudie auf.

Wenn, wie MARSH und YEUNG (1999) argumentieren, das Selbstwertgefühl durch Stimmungen und Kontexte stärker beeinflusst wird als die bereichsspezifischen Selbstkonzepte, so ist dies ein Hinweis darauf, dass für diesen Forschungszweig das Selbstwertgefühl wegen seiner Anfälligkeit für Änderungen nur von begrenztem Wert ist.

Eine Erklärungsmöglichkeit für die unterschiedliche Stabilität verschiedener Ebenen des Selbstkonzepts kann nach STREBLOW (2004) der *Integrative Selbstschemaansatz (ISSA)* von PETERSEN, STAHLBERG und DAUENHEIMER (2000) liefern. Die Autoren gehen von einem dem Menschen innewohnenden Bestreben aus, elaborierte Selbstkonzeptinhalte vor Veränderung zu schützen. Nach dem ISSA führt die affektive Komponente der Wichtigkeit eines Selbstkonzeptinhalts für ein Individuum dazu, dass Situationen oder Kontexte gemieden werden, die das bestehende Selbstbild stören könnten. Auch kann nach dem ISSA argumentiert werden, dass die Spitze der Selbstkonzepthierarchie weniger gut vor Informationen der Umwelt geschützt werden kann als die unteren Ebenen.

Allerdings führt eine genaue Betrachtung des ISSA nicht zu dem Schluss, dass die Stabilität eines Selbstkonzeptbereichs von der Hierarchieebene abhängt. PETERSEN et al. (2000) verweisen in ihrem Ansatz darauf, dass Änderungen innerhalb des Selbstkonzeptsystems vor allem von der Elaboriertheit eines Selbstkonzeptaspekts und der vorhandenen Motivation zur Veränderung abhängen. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die Stabilität innerhalb des Selbstkonzeptgefüges nicht zwangsläufig zunimmt, je tiefer ein Bereich anzusiedeln ist.

Bemerkenswerterweise kommt TRAUTWEIN (2003) in einer Längsschnittstudie, die ein ähnliches Design aufweist wie die zitierte Studie von MARSH und YEUNG (1998), zu einem Ergebnis, welches die Annahmen dieser Autoren nicht replizierte: Im Vergleich mit anderen Bereichsselbstkonzepten zeigte sich bei TRAUTWEIN eine durchschnittliche Stabilität der Skalenwerte zum Selbstwertgefühl. Als möglichen Grund für diese unterschiedlichen Ergebnissen nimmt TRAUTWEIN Methodeneffekte an, die durch die teilweise positiven und negativen Itemformulierungen bedingt waren, welche von MARSH und YEUNG in Anlehnung an die ROSENBERG-Skala (ROSENBERG 1965) verwendet wurden. Die groß angelegte deutsche Längsschnittstudie (BIJU) hingegen, auf deren Daten sich TRAUTWEIN (2003)⁷ bezieht, verwendete nur negative Formulierungen.

Eine 50 Studien umfassende Metaanalyse von TRZESNIEWSKI (2003) kommt zu einer durchschnittlichen Korrelation der Messwerte zwischen .4 bis .8 für die Altersspanne von 6 bis 40 Jahren. Bei einer Zeitspanne zwischen Test und Re-Test von einem Jahr lag der Wert bei .5, bei 5 Jahren bei .46, .41 bei 10 Jahren und .31 bei 20 Jahren. Dieser Studie kann entnommen werden, dass die Stabilität an der Spitze des Selbstkonzepts einer altersabhängigen Entwicklung unterliegt – bis zum mittleren Erwachsenenalter nimmt die Stabilität des Selbstwertgefühls kontinuierlich zu, mit Beginn des höheren Erwachsenenalters nimmt sie dann wieder ab und ist im höheren Erwachsenenalter stärkeren individuellen Schwankungen unterworfen.

⁷ Diese Studie wurde vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin und vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel unter dem Namen „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter“ (BIJU) verantwortet. Befragt wurden zu verschiedenen Zeitpunkten über 6000 Schüler aus westlichen und östlichen Bundesländern.

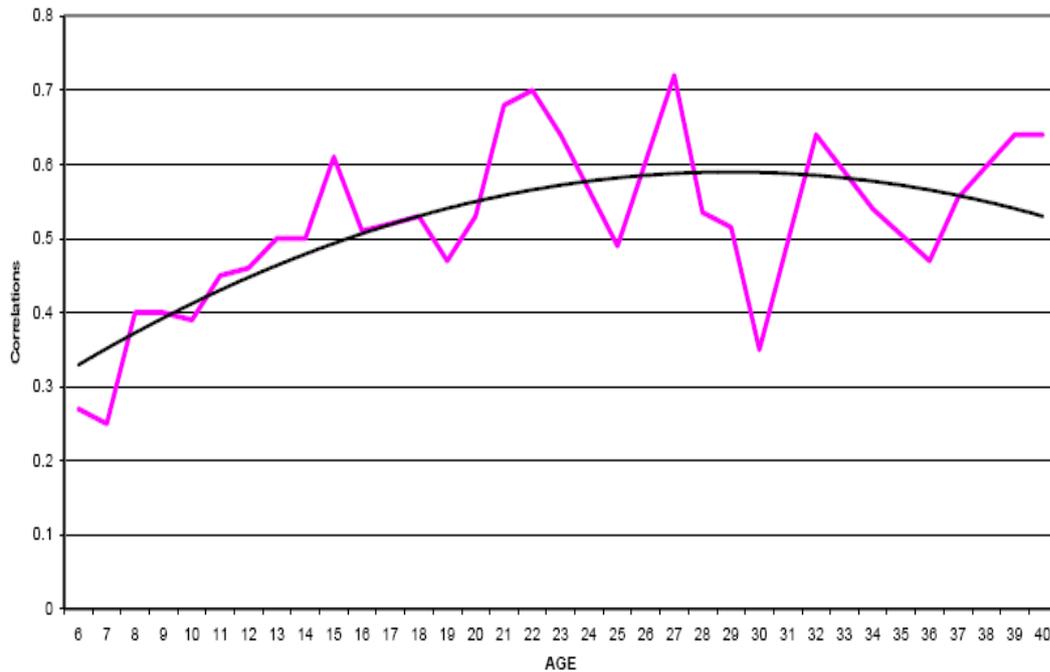


Abbildung 6: Korrelation der Stabilität des Selbstwertgefühls in Abhängigkeit zum Lebensalter: Grafische Darstellung der Metaanalyse von TRZESNIEWSKI (2003) durch HATTIE (2004)

2.4.2 Ein alternativer Forschungsansatz zur Dynamik im Selbstsystem: Beobachtung der täglichen Schwankungen

Erkenntnisse über die Stabilität des Selbstkonzeptgefüges wurden bislang in der Regel mithilfe von Längsschnittuntersuchungen mit wenigen Messzeitpunkten und zeitlich deutlichem Abstand gewonnen. Auf ROSENBERG (1986) geht die Annahme zurück, dass an der Spitze des Selbstkonzepts – beim Selbstwertgefühl – zwei unterschiedliche Phänomene die Dynamik bestimmen. Zum einen kann das Selbstwertgefühl im Sinne einer Eigenschaft (*trait*) aufgefasst werden, zum anderen gibt es ständige Schwankungen, die von täglichen Ereignissen abhängen (*state*). In einem grafischen Modell wäre also eine Art Basislinie anzunehmen, die ständig Fluktuationen nach oben oder unten aufweist. Diese Schwankungen werden in den experimentellen Studien zur Dynamik des Selbstkonzepts von BROWN und seinen Mitarbeitern (z. B. BROWN et al. 2001) konzeptionell mit einbezogen. In den längsschnittlichen Untersuchungen von MARSH und YEUNG (1998) oder TRAUTWEIN (2003) finden sie allerdings keine

Berücksichtigung, da Schwankungen durch die gewählten statistischen Methoden nivelliert werden.

Die französische Forschergruppe um FORTES, DELLINGNÉRES und NINOT (2004) argumentiert dagegen, dass gerade diese täglichen Schwankungen Berücksichtigung finden müssen, um die Dynamik von Selbstkonzepten verstehen zu können. Dafür benutzen FORTES et al. (2004) eine Forschungsmethodik, die sich grundlegend von den zitierten Längsschnittstudien unterscheidet, da gerade diese ständigen Schwankungen in den Blick genommen werden, anstatt sie wie bei Studien mit wenigen Messzeitpunkten und zahlreichen Probanden statistisch zu glätten, um im Sinne nomothetisch orientierter psychologischer Forschung zu allgemeingültigen Regelmäßigkeiten zu kommen. Hierzu wenden sich FORTES, DELLINGNÉRES und NINOT zunächst einer an Einzelfällen orientierten (vgl. WEBER 2005) Herangehensweise zu. Dabei ist gerade die individuelle Unterschiedlichkeit in der Dynamik verschiedener Selbstkonzeptbereiche die zentrale Fragestellung der Studien. Aus diesem Grund wurden über einen Zeitraum von sechs Monaten hinweg täglich zwei Messungen vorgenommen (NINOT et al. 2005). Zu diesem Zweck wurde ein kurzer Fragebogen entwickelt (NINOT et al. 2001), welcher nur aus sechs Items (Selbstwertgefühl und physisches Selbstkonzept) besteht, sodass die Belastung der in diesem Falle wenigen Probanden im Rahmen blieb.

Mithilfe der dargestellten Methodik konnten NINOT et al. (2005) eine Dynamik des Selbstwertgefühls darstellen, welche die Grundannahmen von ROSENBERG (1986) bestätigt. Die Autoren gehen von zwei gegeneinander gerichteten Wirkkräften aus: Zum einen nehmen sie eine adaptive Beeinflussung in Richtung einer Störung (positive oder negative Ereignisse) an, zum anderen ist ein gegenläufiger Prozess erkennbar, nämlich die Tendenz der Wiederherstellung des Systems – zurück zur Basislinie.

NINOT et al. (2006) ziehen zahlreiche Parallelen zu verschiedenen anderen biologischen Phänomenen, bei denen eine ähnliche nichtlineare Dynamik erkennbar ist. Die Autoren vergleichen die Veränderungen des Selbstwertgefühls und des physischen Selbstkonzepts mit Naturphänomenen mit fraktalem Verhalten – Prozessen also, die sich nicht als lineare Funktionen mit einfachen proportionalen Verknüpfungen zwischen Ursache und Wirkung abbilden lassen und die einen hohen Grad an Selbstähnlichkeit aufweisen. Derartige nichtlineare Beziehungen sind im Bereich biologischer Phänomene der Regelfall. Bezogen auf das physische Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl konnte dargelegt werden, dass *Störungen* positiver oder negativer Art zu Schwankungen führen, auf welche eine Art „Zurückpendeln“ zur Basislinie erfolgt.

Diese Fortschritte sind möglich, weil die Methode sich einer *idiografischen* Herangehensweise bedient, welche die Schwächen der von den Autoren kritisierten, ausschließlich nomothetischen Verfahren ausgleicht. Dies dient letztlich dazu, den nomothetisch orientierten Erkenntnisgewinn voranzubringen (vgl. SADER & WEBER 1996; WEBER 2005). Mit ihrem Ansatz weisen NINOT, FORTES und DELLINGNÉRES auf die Notwendigkeit hin, die Dimension Zeit stärker in die Betrachtung der Dynamik des Selbstkonzepts mit einzubeziehen. Ihre Forschungsarbeiten, die diesen temporären Aspekt in den Vordergrund stellen, erweitern die Möglichkeiten, selbstbezogene Prozesse und Strukturen zu verstehen, weil hier eine Vielzahl an Messungen erhoben wird. Auch qualitative Daten, etwa in Form von autobiografischen Aufzeichnungen, können die Forschungs- und Erkenntnismöglichkeiten erweitern (vgl. FORTES et al. 2006).

2.4.3 Der Kausalitätsfluss innerhalb des Selbstkonzepts

a) Bottom-up – die Wirkrichtung von unten nach oben

Eine der Grundannahmen von SHAVELSON et al. (1976) bezieht sich – aufbauend auf den Ausführungen von William JAMES (1890) – auf die Richtung der Kausalität innerhalb des Selbstkonzeptgefüges. SHAVELSON und Mitarbeiter nehmen an, dass Selbstkonzeptfacetten unterer Ebenen die hierarchisch höher liegenden beeinflussen und somit das generelle Selbstkonzept bzw. Selbstwertgefühl an der Spitze der Pyramide von den darunter liegenden Anteilen gespeist wird. Neben dieser als *Bottom-up*-Modell bekannten Sichtweise lassen sich bei SHAVELSON et al. aber auch Hinweise auf die gegenteilige Beeinflussungsrichtung – das *Top-down*-Modell – finden, denn SHAVELSON postuliert in Analogie zur Intelligenztheorie einen G-Faktor an der Spitze der Hierarchie. Dies führt in Anlehnung an das G-Faktor-Modell innerhalb des Intelligenzmodells zu dem Schluss, dass SHAVELSON et al. als Vertreter des *Bottom-up*-Modells auch die gegenteilige Flussrichtung als Möglichkeit annehmen.

Als wesentliche Vertreterin dieses Modells gilt HARTER (1990; 1999; 2006), die sich in ihrer Arbeit maßgeblich an William JAMES (1890) und den Vertretern des symbolischen Interaktionismus COOLEY (1902) und MEAD (1934) orientiert. Daher wird in HARTERS Arbeiten die Bedeutung der Bezugspersonen – zunächst vor allem Eltern, später auch Lehrer, Freunde und Klassenkameraden – betont, die die kindliche Selbstkonzept-

entwicklung maßgeblich beeinflussen. Über derartige soziale Rückmeldungen – z. B. annehmender, ablehnender, zustimmender, unterstützender oder abweisender Art – bildet sich in der Kindheit aus den wahrgenommenen Fremdbildern das Selbstbild. Folgerichtig geht HARTER in ihren Arbeiten in der frühen Kindheit bis zur Pubertät von einer Kausalität aus, die von den Domänen „Aussehen“, „Schulische Begabung“, „Soziale Anerkennung“, „Verhalten“ und „Sportkompetenz“ in Richtung des Selbstwertgefühls geprägt wird.

Gemäß ihrer entwicklungspsychologischen Ausrichtung betont HARTER (1999) den Einfluss der zunehmenden Reflexionsfähigkeit im Jugendalter, was Heranwachsenden ermöglicht, ihre Selbstbewertung unabhängiger vom Urteil anderer zu gestalten.

Am *Looking-Glass-Self-Modell* nach COOLEY orientiert befragten HARTER und ihre Mitarbeiter (HARTER et al. 1996) Jugendliche danach, welche Einflussrichtung sie selbst zwischen sozialer Anerkennung und dem Selbstwertgefühl wahrnehmen.

Bei einem Teil der Jugendlichen zeigte sich eine wahrgenommene Bottom-up-Wirkrichtung: Sie berichteten, dass ihr Selbstwertgefühl von der Anerkennung anderer abhängt, ihre Wahrnehmung also stark von einer *Looking-Glass*-Perspektive geprägt war, während ein anderer Teil der Jugendlichen die Anerkennung der anderen auf das eigene Selbstwertgefühl zurückführte. HARTER und ihre Mitarbeiter beschreiben weiterhin eine dritte Gruppe von Heranwachsenden, die keine Verbindung zwischen diesen beiden Bereichen wahrnahmen. Die Studie zeigt auch, dass die „Looking-Glass-Jugendlichen“ mit einer wahrgenommenen *Bottom-up*-Wirkrichtung in ihrer psychosozialen Entwicklung als problematischer einzuschätzen sind als jene, die eine gegenteilige (*top-down*) oder keine Verbindung zwischen sozialer Anerkennung und dem eigenen Selbstwertgefühl sehen.

Diese Studie von HARTER, STOCKER und ROBINSON (1996) gibt Anhaltspunkte dafür, dass sich einerseits innerhalb der Selbstkonzeptentwicklung eine Veränderung der Wirkrichtung im Jugendalter ereignen kann und andererseits weist sie deutlich auf emotionale und soziale Schwierigkeiten hin, die im Jugendalter entstehen, wenn diese Richtung nicht wechselt und das Selbstwertgefühl stark durch eine *Looking-Glass*-Perspektive bestimmt wird.

Letztlich kann der Arbeit von HARTER und Mitarbeitern nicht entnommen werden, ob eine solche Top-down-Kausalrichtung innerhalb des Selbstkonzepts besteht, da

lediglich die von den Jugendlichen selbst wahrgenommene Wirkrichtung erfasst wurde, die ja nicht mit der tatsächlichen übereinstimmen muss.

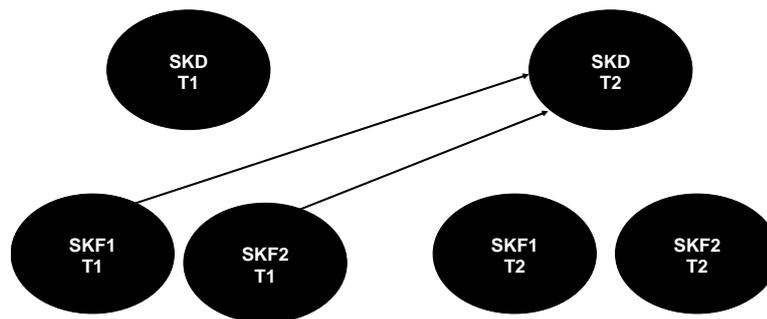


Abbildung 7: Grafische Darstellung der Bottom-up-Richtung: Selbstkonzeptdomänen (SKD) höherer Ordnung werden durch die darunter liegenden Selbstkonzeptfacetten (SKF) beeinflusst.

b) Top-down – das Selbstwertgefühl wirkt nach unten

BROWN (1993; BROWN & MARSHALL 2006) kann als klarer Vertreter des Top-down-Modells angesehen werden. Für ihn wird das Selbstwertgefühl recht früh ausgebildet und stellt dann eine Ressource für darunter liegende Bereiche dar, wobei BROWN und MARSHALL (2006) betonen, dass hier ein affektiver und kein kognitiver Prozess wirkt. Für die Überprüfung einer solchen möglichen Top-down-Wirkung haben BROWN und DUTTON (1995) experimentell untersucht, wie das Selbstwertgefühl selbstbezogene emotionale Reaktionen auf Erfolg oder Misserfolg reguliert. In den Untersuchungen reagierten Probanden mit niedrigem Selbstwertgefühl nach positiven Rückmeldungen mit Stolz, nach negativen jedoch mit Scham. Die selbstbezogenen Gefühle von Personen mit hohem Selbstwertgefühl waren hingegen unabhängig von der erhaltenen Rückmeldung.

In einer ähnlichen Versuchsanordnung zeigten DUTTON und BROWN (1997), dass Selbsteinschätzungen vor einem durchgeführten Test keinen Einfluss darauf hatten, wie sich die Probanden nach Erfolg oder Misserfolg fühlten, während sich die Höhe des Selbstwertgefühls durchaus als bedeutsam erwies. Auch zeigte die Forschergruppe um BROWN (BROWN et al. 2001) auf, wie das Selbstwertgefühl die Bewertung von Fähigkeiten steuert, in denen man Erfolge oder Misserfolge erlebt: Probanden mit hohem Selbstwertgefühl beurteilen Fähigkeiten, in denen sie erfolgreich waren, eher als wichtig und erstrebenswert als jene, in denen sie keine positive Rückmeldung erhielten. Bei Teilnehmern mit niedrigem Selbstwertgefühl fehlten derartige selbstwertdienliche Tendenzen.

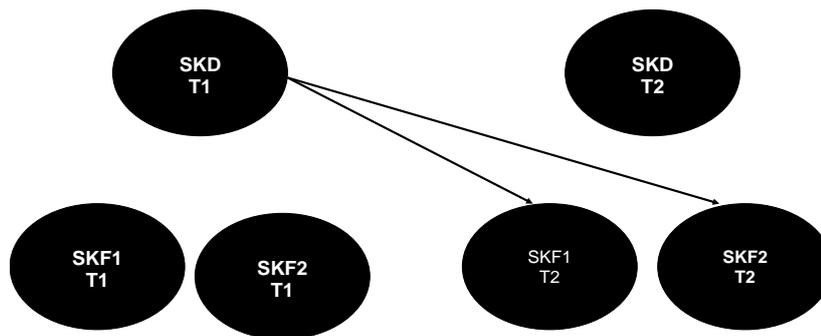


Abbildung 8: Grafische Darstellung der Top-down-Richtung: Selbstkonzeptdomänen (SKD) höherer Ordnung beeinflussen die darunter liegenden Selbstkonzeptfacetten (SKF).

Obwohl BROWN in verschiedenen Publikationen gestützt durch seine experimentellen Studien auf die Top-down-Wirkung des Selbstwertgefühls hinweist, erkennt er gleichzeitig auch die Existenz des Bottom-up-Kausalflusses an. In verschiedenen Schriften verweist er darauf, dass sich das Selbstwertgefühl durchaus aus Selbstevaluationen der niederen Hierarchieebenen speist, wobei er hierbei an verschiedenen Stellen die Bedeutung der physischen Attraktivität betont (BROWN 1993; BROWN et al. 2001).

Bottom-up oder Top-down – eine Frage des Kontexts?

Bemerkenswerte Ergebnisse zu der kontrovers diskutierten Frage nach dem Kausalfluss innerhalb des Selbstkonzepts erhielt TRAUTWEIN (2003) bei der Auswertung von Daten aus der BIJU-Studie. Diese Studie bot die historisch bedingte seltene Chance, Schüler zu vergleichen, die einerseits relativ große Gemeinsamkeiten aufwiesen, aber unter gänzlich anderen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen aufgewachsen sind. Teilnehmer der Studie waren 5.648 Schüler aus siebten Klassen aus den alten und neuen Bundesländern, die zu drei verschiedenen Zeitpunkten innerhalb des Schuljahrs befragt wurden. Entscheidend für die Bedeutung der Befunde ist die Tatsache, dass die Daten im Schuljahr 1991/92 erhoben wurden. Die Schüler der ostdeutschen Bundesländer wurden also während ihrer ersten Schuljahre von den pädagogischen Konzepten und Vorgehensweisen der DDR geprägt. In der Tat konnte TRAUTWEIN (2003) nach Analyse der Daten Unterschiede in der Kausalrichtung feststellen. Bei den Schülern der neuen Bundesländer zeigten sich vermehrt Bottom-up-Effekte, während sich die Top-down-Richtung kaum nachweisen ließ. Bei den Schülern aus Nordrhein-Westfalen wirkten hingegen vorwiegend Top-down-Effekte.

TRAUTWEIN (2003) erklärt diesen Unterschied mit der ostdeutschen Betonung von sozialen Vergleichen und der gezielten Förderung einer adäquaten Selbsteinschätzung. Diese kaum in ähnlicher Form zu replizierenden Ergebnisse bestätigen in eindrucklicher Weise die sich innerhalb der Selbstkonzeptforschung herauskristallisierende Erkenntnis, dass die Frage nach dem Kausalitätsfluss nicht nach dem Entweder-oder-Prinzip geklärt werden kann. Nach den vorliegenden Forschungsergebnissen ist davon auszugehen, dass sowohl Bottom-up- wie auch Top-down-Effekte möglich sind. TRAUTWEINS (2003) Studie kann entnehmen werden, dass die Richtung durch den Kontext und die hierin vorherrschenden Erziehungsprinzipien sowie Sozialisationsbedingungen beeinflusst wird.

Inwiefern die unterschiedlichen Bedingungen (Grundhaltung, Erziehungsstile) innerhalb der Mikrosystemebene (Schule, Familie etc.) zu einem unterschiedlichen Kausalfluss führen, ist bislang noch nicht bekannt.

c) Transdimensionale Effekte – von einer Dimension zur anderen

Neben den bisher diskutierten vertikalen Wirkrichtungen ist, wie das I/E-Modell zeigt, auch eine Beeinflussung auf gleicher Hierarchieebene möglich. Für eine solche Wirkung hat TRAUTWEIN (2003) den Begriff der *transdimensionalen* Beeinflussung gewählt. MARSH hat sich mit seiner Forschergruppe auf Wirkungen konzentriert, die sich innerhalb des schulischen Selbstkonzepts abspielen. Die transdimensionale Kausalrichtung konnte durch zahlreiche Arbeiten zu internalen Vergleichen innerhalb des schulischen Selbstkonzepts dabei unzweifelhaft nachgewiesen werden (z. B. MARSH und SHAVELSON 1985; POHLMANN 2005; STREBLOW 2004). Die Fähigkeits-selbstkonzepte in Schulfächern, die eine gewisse Ähnlichkeit in ihrer Anforderungsstruktur zueinander aufweisen (z. B. Mathematik und Physik), beeinflussen sich gegenseitig, während Fächer mit konträrem Charakter (Deutsch und Mathematik) zu gegenteiligen Effekten führen. Diese empirisch gut belegte horizontale Beeinflussung kann der 3. Ebene des Selbstkonzeptmodells von SHAVELSON et al. (1976) zugeordnet werden (Ebene der Subdimensionen des Selbstkonzepts). Die Forschungen, die sich theoretisch an MARSH orientieren, sind schwerpunktmäßig innerhalb des schulischen Selbstkonzepts angesiedelt und betrachten daher bisher kaum eine weitere naheliegende Möglichkeit, nämlich die Einflüsse, die eine Hauptdimension auf eine andere hat. Dabei handelt es sich im Grunde um eine Variante, von der viele Praktiker implizit ausgehen, ohne nähere Kenntnisse der empirischen

Selbstkonzeptforschung zu haben. So wird gemeinhin erwartet, dass das sportliche und soziale Selbstkonzept einen Einfluss aufeinander haben. Eine aussagekräftige Studie hierzu wurde von BOHRNSTEDT und FELSON (1983) an amerikanischen Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Es zeigte sich ein Einfluss der gemessenen Leistung innerhalb der Sportart Basketball auf das soziale Selbstkonzept bei den untersuchten Jungen. Entscheidend ist der Nachweis der direkten Wirkung – der Effekt wurde also nicht durch eine vermittelnde Funktion des Selbstwertgefühls initiiert. Bemerkenswert an dieser Studie sind neben dem Nachweis einer Einflussrichtung auch die impliziten Hinweise auf die Bedeutung des Kontextes: Untersucht wurden Schüler, in deren soziokulturellem Umfeld (USA) der Sport und insbesondere Basketball eine große Rolle spielt, sodass vermutet werden kann, dass unter anderen Bedingungen andere horizontale Beeinflussungen wirksam sind – etwa zwischen dem musikalisch-künstlerischen Selbstkonzept und der sozialen Domäne. In einer Studie von GUAY et al. (1999) an kanadischen Grundschulern wurde eine direkte Beeinflussung des sozialen Selbstkonzepts auf die Einschätzung der eigenen schulischen Kompetenzen nachgewiesen. In dieser Studie wurden allerdings keine Daten erhoben, die eine mögliche moderierende Rolle des Selbstwertgefühls hätten darstellen können.

Die beiden genannten Studien liefern Hinweise für das Vorhandensein der transdimensionalen Flussrichtung innerhalb der Selbstkonzeptstruktur. Sie sind gut nachvollziehbar und bestätigen Annahmen aus der pädagogischen Praxis: Das positive Selbstkonzept in einer beliebten Sportart fördert auch das soziale Selbstkonzept der betreffenden Schüler und Kinder, die sich innerhalb der Schule als sozial gut integriert erleben, profitieren auch in ihrem schulischen Selbstbild hiervon.

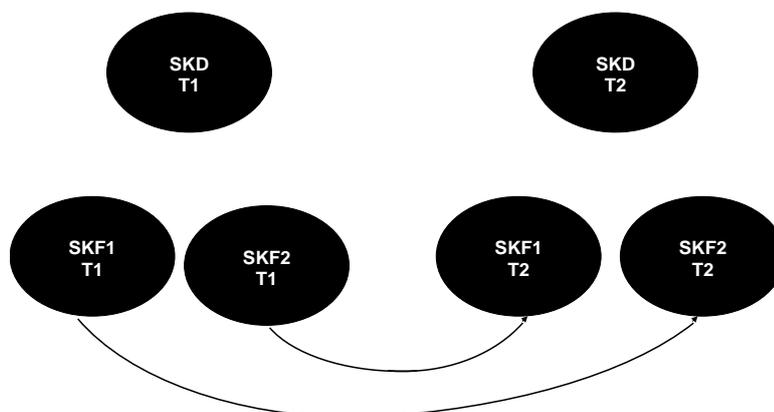


Abbildung 9: Grafische Darstellung der transdimensionalen Beeinflussung: Selbstkonzeptdomänen oder -facetten beeinflussen einen Selbstkonzeptbereich auf der gleichen Hierarchieebene.

d) *Horizontale Effekte: zeitlich stabile Dimensionen*

Neben den bisher dargestellten Forschungen spielen breit angelegte Längsschnittstudien bei der Erforschung von Wirkrichtungen innerhalb des Selbstkonzepts eine entscheidende Rolle. Diese sind aufgrund des hohen Aufwands bisher relativ rar. Die Studien von MARSH und YEUNG (1998) und die deutsche Replikation von TRAUTWEIN (2003) zeigen übereinstimmend, dass eine Kausalrichtung vorherrscht, für die MARSH und YEUNG (1998) den Begriff des *horizontalen* Einflusses einführten. Hiermit ist aber nicht eine dynamisch-fließende Wirkung gemeint, sondern eher die Eigenschaft der Stabilität innerhalb des Gefüges. Zeigt sich der Wert der Messung einer Selbstkonzeptfacette zu einem Zeitpunkt (T2) als eine Funktion einer früheren Messung (T1), so wird dies als horizontaler Effekt beschrieben.

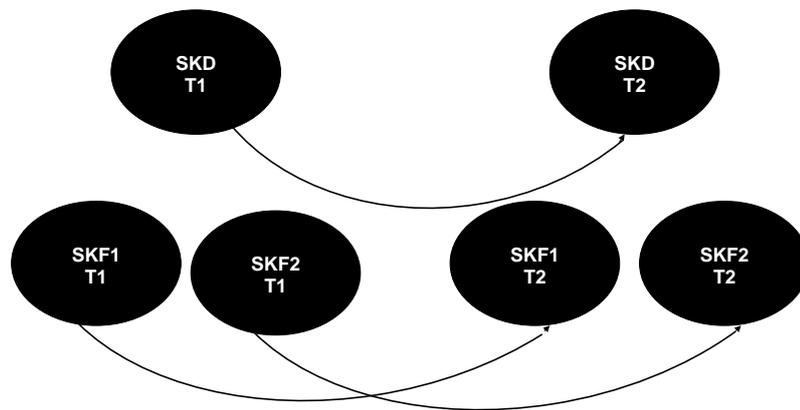


Abbildung 10: Grafische Darstellung der horizontalen Kausalrichtung: Die Ausprägung einer Selbstkonzeptfacette (oder -domäne) zu einem Zeitpunkt (T1) bestimmt die Ausprägung der gleichen Facette zu einem späteren Zeitpunkt (T2).

e) *Reziproke Effekte – sich gegenseitig beeinflussende Bereiche des Netzwerks*

MARSH und YEUNG (1998) bezogen in ihre Untersuchungen neben der Top-down-Richtung, der Bottom-up-Richtung und den horizontalen Effekten die Möglichkeit der reziproken Effekte mit ein. Hierbei wird eine gegenseitige Beeinflussung verschiedener Selbstkonzeptbereiche angenommen. Demnach würde eine Domäne höherer Ordnung, wie etwa das Selbstwertgefühl an der Spitze der Hierarchie, Auswirkungen auf eine Selbstkonzeptdimension auf darunter liegenden Ebenen haben (top-down), während diese Dimension wiederum eine Bottom-up-Wirkung auf das Selbstwertgefühl ausübt. Eine solche gegenseitige Beeinflussung kann auch auf gleicher Hierarchieebene stattfinden. Die bereits beschriebene gegenseitige negative Beeinflussung des mathematischen und verbalen Selbstkonzepts oder die positiv aufeinander wirkenden

Selbstkonzepte von Mutter- und Fremdsprache sind empirisch gut belegte Beispiele für den reziproken Effekt.

Dieser Effekt wird in ähnlicher Form für das *In-between-Network* angenommen: Selbstkonzepte wirken sich auf beobachtbare Ergebnisvariablen aus und umgekehrt. Diese gegenseitige Beeinflussung wurde von MARSH und CRAVEN (1997) in dem *Reciprocal-Effects-Modell* (REM) beschrieben: Die grundlegende Frage, ob erbrachte Leistungen sich auf das Selbstkonzept auswirken (*Self-Enhancement-Modell*) oder sich das Selbstkonzept auf die Fähigkeiten auswirkt (*Skill-Development-Modell*), ähnelt der klassischen Frage nach der Henne und dem Ei (vgl. PAJARES & SCHUNK 2005; VALENTINE & DUBOIS 2005). Sie wurde von MARSH und CRAVEN aufgrund der Ergebnisse von längsschnittlich angelegten Untersuchungen mit einem „sowohl als auch“ beantwortet. Bestätigung fanden die Annahmen von MARSH und CRAVEN (1997) durch eine Metauntersuchung von weiteren Längsschnittstudien von VALENTINE et al. (2004). Aufgrund der zahlreichen vorliegenden Studien kann gesichert von einer gegenseitigen Beeinflussung der in den verschiedenen Schulfächern inklusive des Sports erbrachten Leistung und den entsprechenden Selbstkonzeptbereichen ausgegangen werden, wobei die Einflussrichtung von der Leistung zum Selbstkonzept als stärker einzuschätzen ist als umgekehrt (VALENTINE et al. 2004). Allerdings legen verschiedene Studien eine sich entwicklungsbedingt verändernde Bedeutung des *Self-Enhancement-* oder des *Skill-Development-Effekts* nahe (vgl. HELMKE 1992). Für den Bereich der motorischen Entwicklung bei Grundschulkindern weist eine Studie von AHNERT und SCHNEIDER (2006) darauf hin, dass der Einfluss der Leistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept bei jüngeren Grundschulkindern dominiert, während die Autoren Anhaltspunkte für die Gültigkeit der gegenteiligen Kausalrichtung erst bei den älteren Grundschulkindern feststellen konnten.

Im Gegensatz zur reziproken Beeinflussung von Leistungen und Selbstkonzepten gibt es für den ebenfalls denkbaren Effekt innerhalb des Selbstkonzeptgefüges kaum stichhaltige Hinweise. Denkbar ist dieser Effekt als ein Wechselspiel der Bottom-up- und der Top-down-Wirkrichtung. In der pädagogischen Praxis wird eine solche Beziehung teilweise konzeptionell vorausgesetzt (z. B. BETZ & BREUNINGER 1998). Naheliegender ist eine reziproke Beziehung etwa zwischen dem Selbstkonzept der sozialen Anerkennung und dem allgemeinen Selbstwertgefühl. Ein solcher Effekt wurde in der bereits zitierten Studie von BOHRNSTEDT und FELSON (1983) erwartet. In der Tat verweisen die gewonnenen Daten eher auf einen positiven Einfluss des

Selbstwertgefühls auf die Selbsteinschätzung der Beliebtheit (*self-rating of popularity*) hin (*top-down*) als bei den Modellen, die entweder von der entgegengesetzten Kausalrichtung (*bottom-up*) oder einem reziproken Prozess ausgingen.

Der reziproke Effekt konnte für Selbstkonzeptdimensionen nachgewiesen werden, bei denen sich die Selbstsicht auf konkret wahrnehmbare oder erfahrbare Leistungsrückmeldungen bezieht: Eine klare reziproke Wirkung besteht zwischen schulischen Leistungen und der entsprechenden Selbstkonzeptsubdimensionen (MARSH & CRAVEN 2006), nicht aber in Bezug auf das Selbstwertgefühl (MARSH & O'MARA 2008). Die Leistungsrückmeldung ist im Bereich des Sports häufig ähnlich deutlich wie innerhalb der Unterrichtsfächer. Daher kann auch hier das Modell der reziproken Beeinflussung nachgewiesen werden (MARSH et al. 2006; MARSH et al. 2007; TIETJENS et al. 2005; vgl. GERLACH et al. 2008). Für andere mögliche wechselseitige Beziehungen innerhalb des Selbstkonzeptgefüges oder zwischen Selbstkonzeptfacetten und Ergebnisvariablen gibt es zahlreiche Hinweise, aber keine klaren empirischen Belege wie im Bereich der unterrichtsbezogenen Forschung. Ein Grund hierfür ist, dass die notwendige Datenerhebung mit größeren methodischen Hürden verbunden ist als beim schulischen und sportlichen Selbstkonzept, da hier Ergebnisvariablen vergleichsweise einfach zu erheben sind.

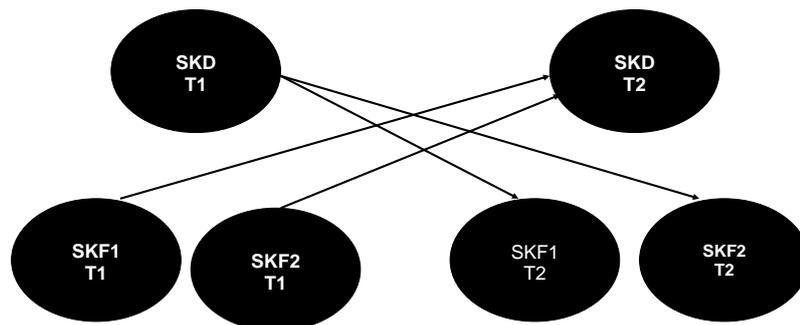


Abbildung 11: Grafische Darstellung der reziproken Beeinflussung innerhalb des hierarchisch-multidimensionalen Selbstkonzepts

3 Das Selbstwertgefühl als zentrale psychische Ressource

3.1 Das Selbstwertgefühl – ein Überblick über zeitgemäße theoretische Positionen

Anders als beim Begriff des Selbstkonzepts scheint es zunächst so, als herrsche in der Literatur große Übereinstimmung darüber, was unter ‚Selbstwertgefühl‘ zu verstehen ist. Dieser Konsens besteht erstens hinsichtlich des globalen Charakters des Konstrukts, denn darum, wie sich ein Individuum insgesamt selbst sieht, zweitens wird übereinstimmend der evaluative bzw. bewertende Aspekt als zentrales Merkmal benannt.

Daneben gibt es in den letzten Jahren in zunehmendem Maße neue Sichtweisen auf das Konstrukt des Selbstwertgefühls. Für den deutschen Sprachraum ergibt sich hierbei die Frage nach der Begriffswahl. Durchgesetzt hat sich *Selbstwertgefühl*, wobei SCHÜTZ (2003; 2005) darauf hinweist, dass eine Diskrepanz zum englischen Äquivalent *self-esteem* besteht, da dieses als Selbstwertschätzung oder Selbstachtung zu übersetzen ist. In der englischsprachigen Literatur wird daneben auch der Begriff *feelings of self-worth* verwendet, wie etwa in der Arbeit von BROWN (vgl. BROWN & MARSCHALL 2006). Allerdings werden damit affektive Zustände wie Stolz oder Scham beschrieben, die zeitweilig in bestimmten Situationen erlebt werden und nicht die allgemeine Bewertung der eigenen Person. Darum argumentiert SCHÜTZ (2005, S. 1) auch weiterhin für eine Korrektur im deutschen Sprachgebrauch, da es sich beim Selbstwertgefühl „(...) nicht um ein Gefühl im engeren Sinn handelt (...)“. Bislang ist diese sicherlich sinnvolle Änderung der Begrifflichkeit im deutschen Sprachgebrauch noch nicht auf breiter Ebene erkennbar. Daher findet in dieser Arbeit der Begriff Selbstwertgefühl wegen seines Verbreitungsgrades Anwendung – synonym mit den Begriffen *Selbstwertschätzung* oder *Selbstwert*.

Um die in den letzten Jahre aufkommende Diskussion über die Begriffsdefinition in vollem Umfang erfassen zu können, scheint der Blick auf den Beginn der wissenschaftlichen Betrachtung des Selbstwertgefühls hilfreich zu sein.

Für W. JAMES (1890, S. 310), den Wegbereiter der Selbstkonzeptforschung, ergibt sich das Selbstwertgefühl aus dem Verhältnis der eigenen Erfolge zu den eigenen Ansprüchen:

„self-esteem = $\frac{\text{success}}{\text{pretensions}}$ “ .

JAMES setzt also zwei Aspekte individuellen Erlebens in Form eines Quotienten zueinander, um das Selbstwertgefühl zu definieren und dessen Entstehung zu erklären. Die Art und Weise, wie das Selbstwertgefühl in den letzten Jahrzehnten in der Mehrheit definiert wurde, beinhaltet allerdings keine Beziehung zwischen den Ansprüchen und dem Erreichten. Wegweisend waren die Arbeiten von ROSENBERG (1965) und COOPERSMITH (1967), die dazu führten, das Selbstwertgefühl als Einstellung sich selbst gegenüber, als das subjektive Empfinden des eigenen Wertes zu verstehen. Die Frage nach dem Selbstwertgefühl lautet nach MUMMENDEY (2006, S. 69) daher: „Wie gut oder wie positiv finde ich mich, wie günstig schätze ich mich ein?“ . Ähnlich sieht ASENDORPF (2007, S. 265) im „(...) Selbstwertgefühl die subjektive Bewertung der eigenen Persönlichkeit, die Zufriedenheit mit sich selbst. Das Selbstwertgefühl kann als eine besondere Einstellung angesehen werden: als Einstellung gegenüber sich selbst“ . Andere Theoretiker betrachten abweichend von dieser eindimensionalen Sichtweise nicht nur , wie wertvoll sich jemand empfindet, sondern auch, wie entscheidend das Erleben der eigenen Kompetenzen für die Ausprägung der Selbstwertschätzung ist. Dabei ist der entwicklungspsychologische Ansatz von HARTER (1990; 1999) zu nennen, die sich in ihren Arbeiten stark an der Sichtweise von JAMES (1890) orientiert. Für HARTER spielt in der Entwicklung des Selbstwertgefühls von Kindern neben der positiven Zuwendung durch die Bezugspersonen die erlebte eigene *Kompetenz* eine entscheidende Rolle. MRUK (2006a, S. 13) schlägt dementsprechend eine zweidimensionale Matrix vor, in der neben der Dimension der Wahrnehmung des eigenen Werts („*worthiness*“) auch die Dimension der Wahrnehmung eigener Kompetenzen („*competence*“) in die Definition des Begriffs *self-esteem* mit einbezogen wird.

Dieses Modell orientiert sich an einem Definitionsvorschlag von BRANDEN (1969). BRANDEN, der als eine Art Leitfigur der amerikanischen „Self-Esteem-Bewegung“ gesehen werden kann, formulierte seine Begriffsbestimmung basierend auf seinen Erfahrungen als Psychotherapeut (vgl. BRANDEN 2006a; 2006b). Ohne sich explizit auf BANDURAS Theorie zu berufen, benennt BRANDEN (2006a, S. 238) die Selbstwirksamkeit als eine entscheidende Komponente der Selbstwertschätzung:

„Self-esteem is the disposition to experience as being competent to cope with the basic challenges of life, and as being worthy of happiness.“

MRUK (2006a, S. 13f.) argumentiert mit Verweis auf BRANDEN, dass ein solcher erweiterter *Self-Esteem*-Begriff in mehrfacher Hinsicht hilfreich sein könnte. MRUK sieht hierbei als Vorteil, dass die Selbstwertschätzung nicht mehr eindimensional

betrachtet wird, sondern die Verbindung zwischen innerpsychischen Prozessen und der externen Verhaltensebene mit einbezogen wird. Auch ermöglicht die Zweidimensionalität ein vertieftes Verständnis und eine Typologie für Personen, deren Problem mit dem Selbstwertgefühl verknüpft ist. MRUK (2006a) erklärt derartige Persönlichkeitsprobleme mit einem Ungleichgewicht von Wertschätzung und Kompetenz, die etwa zu einem defensiven und verletzlichen Selbstwertgefühl führen kann. Weiterhin erwartet MRUK (2006a) auch Vorteile für die empirische Forschung, die zwar die Selbstwertschätzung als eine wichtige psychische Ressource angesehen hat, sich aber schwertat, hier signifikante Zusammenhänge zu konkreten Lebensbereichen zu finden (vgl. BAUMEISTER et al. 2003).

Letztlich sollte vor allem die Praxis von einer solchen Sicht auf das Phänomen Selbstwertgefühl profitieren können. Ansätze zur Förderung der Selbstwertschätzung, die konsequent auf der eindimensionalen Sichtweise basierten, konzentrierten sich, so wie BAUMEISTER (2001) oder BRANDEN (2006b) kritisch anmerken, bisweilen darauf, die eigene Wertschätzung über positive Selbstbeschreibungen oder Affirmationen anzuheben – ohne dabei in den Blick zu nehmen, wie realistisch diese sind. Deswegen betonen jüngere Beiträge, die sich mit der Veränderbarkeit oder Förderung der Selbstwertschätzung befassen, die Kompetenzdimension in dieses Konstrukt mit einzubeziehen (MRUK 2006b; TEVENDALE & DUBOIS 2006; vgl. KOCH 2006). Die Selbstwerttheoretiker rücken in den vergangenen Jahren wieder deutlich an die Ursprungskonzeption des Selbstwertgefühls von William JAMES (1890) heran, indem sie betonen, dass eine sinnvolle Definition der Selbstwertschätzung die Balance zwischen dem „Sich-selbst-Mögen“ und dem „Sich-kompetent-Fühlen“ als essenziell wichtig herausstellt, woraus sich direkt Implikationen für die Praxis ableiten lassen:

„Attempts to encourage self-worth in the learner simply by reinforcing their status as being ‚special‘ will fail if feelings of ‚well being‘ are not justified by ‚well-doing‘“
(COVINGTON 2006, S.247).

3.2 Selbstwertgefühl: „seelisches Rückgrat“ oder „Barometer“?

Etwa ab der Mitte des letzten Jahrhunderts wurde der Begriff *Selbstwertgefühl* zunehmend populär und damit einhergehend breitete sich die Alltagstheorie (vgl. hierzu SIX & SIX-MATERNA 2006) der zentralen Bedeutung des psychischen Phänomens für diverse wichtige Lebensbereiche aus. SULLS und KRIZAN (2005, S. 79) formulierten dazu:

„Psychologists, psychiatrists, sociologists and educators have identified global self-esteem as a factor that influences motivations, career aspirations, educational success, job satisfaction, and mental and physical health.”

Maßgeblichen Anteil an dieser Entwicklung hatten Theoretiker und Autoren, die das Konstrukt der Selbstwertschätzung aus der Perspektive der Psychotherapie betrachteten, wie etwa C. ROGERS (1981) oder N. BRANDEN. So urteilte der Psychotherapieforscher STRUPP (1982, zitiert nach MYERS 2008, S. 628):

„Sobald man der Geschichte eines Patienten zuhört, stößt man auf das Gefühl, unglücklich zu sein, auf Frustrationen und Verzweiflung... Die Grundlage aller dieser Schwierigkeiten ist ein Mangel an Selbstakzeptanz und ein geschädigtes Selbstwertgefühl.“

Hauptsächlich in den USA war der Glaube an die Wirkkraft des Selbstwertgefühls – wohl bedingt durch die soziokulturelle Identität des Landes (KITAYAMA 2006) – besonders groß. Dies führte in den 1980er-Jahren sogar zu einem Zusammenschluss von Experten, die an Programmen zur Förderung des Selbstwertgefühls arbeiten sollten, mit dem Ziel, hierdurch zentrale gesellschaftliche Probleme wie Kriminalität, Drogenmissbrauch oder Schwangerschaften von Heranwachsenden zu minimieren – die *California Task-Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility*. Im deutschen Sprachraum betonen zahlreiche Publikationen die angenommen hohe Bedeutung des Selbstwertgefühls innerhalb der schulischen Erziehung (z. B. BAEUERLE & MOLL-STROBEL 1996; KRAUSE et al. 2004; WAIBEL 1996).

Etwa in den letzten zehn Jahren entstand ein Diskurs um die Bedeutung des Selbstwertgefühls. Sich auf die enttäuschenden Ergebnisse der *California Task-Force* beziehend, wiesen BAUMEISTER et al. (2003) auf den bestehenden Graben zwischen den Erwartungen gegenüber dem Selbstwertgefühl und den gesicherten Erkenntnissen über dessen Bedeutung hin. Neben dem Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und schulischen Leistungen konnten die Autoren auch in Studien, die sich auf andere Lebensbereiche bezogen, keine Hinweise auf deutliche Korrelationen entdecken, weshalb SELIGMAN (1993) das Konstrukt als wenig gewinnbringend bewertet. Für ihn

ist das Selbstwertgefühl als ein „Epiphänomen“ zu betrachten: Bei günstigen Lebensumständen ist das Selbstwertgefühl hoch, bei ungünstigen niedrig. Selbstwertschätzung wird also nicht als Ressource angesehen, sondern als eine Art Spiegel oder Barometer – es wird nur etwas angezeigt, nichts bewirkt. Um eine Metapher von MYERS (2008) zu bemühen: Nach Meinung dieser Kritiker ist das Selbstwertgefühl wie die Nadel an einer Tankanzeige zu verstehen – würde man die Stellung der Nadel ändern, ergäbe sich dadurch kein Effekt innerhalb des Tanks, also in den Ressourcen. Hier zeigt sich die grundlegende Schwierigkeit von Selbstphänomenen: Untersuchungsdesigns, die genau dieses Problem betrachten, sind schwer zu konstruieren und daher selten. Auch haben viele Studien sich auf den Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und Leistungen, wie denen in der Schule, konzentriert. Mittlerweile ist die Erkenntnis entstanden, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen diesen Variablen nicht zu erwarten ist. O'BRIEN et al. (2006a, S. 27) resümieren: „Many of us know a star high school athlete or musician who has high self-esteem and only a marginal academic performance for him or her.“

Studien, die wirklich einen Beitrag dazu leisten wollen, die Rolle des Selbstwertgefühls als ein „seelisches Rückgrat“ aufzuzeigen, dürfen sich also nicht auf Variablen wie schulische Leistung oder beruflichen Erfolg beschränkt sein und müssen zudem so gestaltet sein, dass der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang herauszulesen ist.

Verschiedene experimentelle und quasi-experimentelle Studien konnten die Rolle des Selbstwertgefühls bei der Affektregulation in spezifischen Situationen darstellen. So zeigte die Forschergruppe um BROWN (BROWN & MARSHALL 2006; BROWN & DUTTON 1995) unterschiedliche emotionale Reaktionsmuster von Personen mit niedrigem und hohem Selbstwertgefühl auf. Fingierte Rückmeldungen innerhalb der Experimente hatten kaum Einfluss auf die selbstbezogenen Gefühle bei den Versuchsteilnehmern mit hohem Selbstwertgefühl, während jene mit niedrigem Selbstwertgefühl sowohl auf positive wie auch auf negative Rückmeldungen stärker reagierten. Die Arbeiten von BROWN deuten also insgesamt auf eine puffernd schützende Funktion des Selbstwertgefühls auf Bedrohungen des psychischen Wohlbefindens hin. TRAUTWEIN (2003, S. 8) verwendet in diesem Zusammenhang die Metapher, ein hohes Selbstwertgefühl sei ein „Airbag der Psyche.“

Die Höhe des Selbstwertgefühls nimmt auch Einfluss auf die Verarbeitung positiver Ereignisse und der damit einhergehenden affektiven Reaktion. So zeigte sich in einer Studie von WOOD et al. (2003), dass die untersuchten Studenten mit hohem

Selbstwertgefühl eher dazu neigten, Erfolge zu genießen, während diejenigen mit niedrigem Selbstwertgefühl zum Abdämpfen der positiven Affekte neigten, da sie positive Emotionen möglicherweise weniger als Teil ihres Selbst betrachteten als Personen mit hohem Selbstwertgefühl.

Neben der Wirkung auf die Affektregulierung bei aktuellen Ereignissen sind die langfristigen biografischen Folgen von ungünstigen Selbstwertkonstellationen von zentralem Interesse. Erkenntnisse darüber sind nur mithilfe von aufwendigen Längsschnittuntersuchungen befriedigend zu gewinnen und die notwendigen Studien daher eher rar. Nachdem BAUMEISTER et al. (2003) festgestellt hatten, dass kaum Studien vorliegen, die Zusammenhänge zwischen dem Selbstwertgefühl und lebensbedeutsamen Variablen aufzeigen, konnten erst die längsschnittlich angelegten Studien der letzten Jahre die angenommene Bedeutung der Selbstwertschätzung nachweisen. TRZESNIEWSKI et al. (2006) analysierten die Daten der 1037 Personen der *Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study*. Bei den Teilnehmern handelte es sich um eine Jahrgangskohorte der neuseeländischen Stadt Dunedin. Gesundheitsbezogene Variablen der Probanden wurden im Alter von 3 bis 26 Jahren erfasst. Das Selbstwertgefühl wurde mit 11, 13 und 15 Jahren gemessen. Durch Berücksichtigung zahlreicher Komponenten physischer und psychischer Gesundheit war diese Studie weitaus breiter angelegt als zuvor durchgeführte Studien, die sich vor allem auf die Bereiche Schule und Beruf konzentrierten. Die Ergebnisse der Datenanalyse von TRZESNIEWSKI et al. (2006) konnten ungünstige Effekte eines niedrigen Selbstwertgefühls in der Adoleszenz auf die körperliche und psychische Gesundheit, auf ökonomische Aussichten und die Verwicklung in Kriminalität aufzeigen. Dieser Zusammenhang ist nicht erklärbar mit der Geschlechtszugehörigkeit, dem sozioökonomischen Status der Probanden oder einer depressiven Erkrankung im Erwachsenenalter. Zusammenhänge wurden gefunden zur Herausbildung von Ängsten und Depressionen, zum Tabakkonsum, zu einer schlechten selbsteingeschätzten und einer schlechten kardiorespiratorischen Gesundheit sowie dem Auftreten von ökonomischen Schwierigkeiten. Kein Zusammenhang bestand zum Konsum von Alkohol und Cannabis und dem gemessenen *Body-Mass-Index* (BMI).

Selbstwertgefühl und Depression

In wegweisenden theoretischen Arbeiten zum Selbstwertgefühl wie auch zur Ätiologie und Therapie von Depressionen wird die enge Verknüpfung zwischen geringer Selbstwertschätzung und verschiedenen Erscheinungsformen depressiver Erkrankungen betont. Nach HARTER (1999) beginnt die Betrachtung dieses Zusammenhangs bereits in den Forschungen Sigmund FREUDs. Auch die viel zitierten und grundlegenden Beiträge der 1960er-Jahre von ROSENBERG (1965) und COOPERSMITH (1967) betonen diese Verbindung. In Theorien zur Ätiologie (z. B. SELIGMAN 2004) und Therapie von Depressionen (z. B. BECK 1986) wird dem Konstrukt des Selbstwertgefühls eine zentrale Rolle beigemessen.

Letztlich kann argumentiert werden, dass Zusammenhänge zwischen der Selbstwertschätzung und verschiedenen Formen depressiver Erkrankungen schon allein deshalb nicht von der Hand zu weisen sind, da eine geringe oder stark schwankende Wertschätzung zu den diagnostisch relevanten Symptomen von Depressionen zählen (vgl. O'BRIEN et al. 2006b; ROBERTS 2006).

Von theoretischer und praktischer Bedeutung sind die kausalen Zusammenhänge zwischen Depression und Selbstwertschätzung. Zur Selbstkonzeptforschung sind die Arbeiten von HARTER (1990; 1999) interessant, die verschiedene Modelle zur Rolle niedriger Selbstwertschätzung für die Genese von Depressionen entwickelt hat. HARTER (1999) betont dabei die Rolle von Selbstkonzeptdomänen, die von besonderer Wichtigkeit für eine Person sind und die in Verbindung mit der erlebten Anerkennung und Unterstützung wichtiger Bezugspersonen das Selbstwertgefühl bestimmen. Niedrige Selbstwertschätzung führt hierbei zu depressiven Affekten. In einer Modifikation dieses ersten Modells hat HARTER (1999) zusammenhängend wirkende Domänen von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst: Eines dieser Cluster enthält die Selbstkonzepte der *physischen Erscheinung*, der *Beliebtheit bei den Peers* und der *sportlichen Kompetenzen*. Das andere Cluster enthält das Selbstkonzept der *schulischen Kompetenzen* und der *sozialen Erwünschtheit des eigenen Verhaltens* (behavioral conduct). Von diesen beiden Clustern führen Pfade zu der Anerkennung durch Peers und die Eltern, wobei die Anerkennung der Gleichaltrigen stärker vom ersten Cluster, die Anerkennung der Eltern eher vom zweiten Cluster beeinflusst wird. Die Domänen und die erlebte Anerkennung durch andere führen nach diesem Modell zu depressiven Stimmungen, Gefühlen von Hoffnungslosigkeit *und* geringer Selbstwertschätzung. HARTER (1999) sieht also in ihrem erweiterten Modell das Selbstwertgefühl gemeinsam

mit der Depression als Folge von negativen Bewertungen in bedeutsamen Selbstkonzeptbereichen – während in dem erstgenannten Modell noch eine moderierende Funktion des Selbstwertgefühls zwischen den Domänen und der Depression angenommen wurde. Eindeutige Nachweise für die Kausalzusammenhänge zwischen niedrigem Selbstwertgefühl und depressiver Erkrankung können den Arbeiten HARTERS allerdings nicht entnommen werden, da ihre Modelle nicht auf umfänglichen Längsschnittuntersuchungen basieren. Lediglich Untersuchungsdesigns, welche Daten möglichst vieler Probanden zu verschiedenen Zeitpunkten über einen möglichst großen Zeitraum hinweg aufnehmen, ermöglichen eine empirische Klärung dieses Grundproblems. Solche Belege sind von erheblichem praktischem Nutzen, da auf diese Weise etwa die gesundheitspolitische Bedeutung pädagogischer Ansätze zur Selbstwertstärkung, wie sie etwa KRAUSE et al. (2004) konzipiert, untermauert würden. Neben der oben angeführten Längsschnittstudie von TRZESNIEWSKI et al. (2006) ist diese Kausalität in jüngerer Zeit von ORTH und seinen Kollegen (ORTH et al. 2008; 2009; 2010) untersucht worden. Die Zusammenhänge zwischen niedrigem Selbstwertgefühl innerhalb der Adoleszenz und dem jungen Erwachsenenalter (ORTH et al. 2009) sowie dem niedrigen Selbstwertgefühl als Risikofaktor für depressive Symptome zwischen dem jungen Erwachsenenalter und dem höheren Alter (ORTH et al. 2009) wurden mithilfe von je zwei Längsschnittstudien untersucht. Die Regressionsanalysen der erhobenen Daten zum Selbstwertgefühl und zum Ausmaß depressiver Symptome lassen Erkenntnisse über den zeitlichen Kausalfluss zwischen beiden Variablen zu, da Cross-lagged-Panel-Designs verwendet wurden. Die Daten wurden in verschiedenen kulturellen Umfeldern gesammelt⁸. Alle vier analysierten Studien belegen, dass ein niedriges Selbstwertgefühl einen Risikofaktor für spätere depressive Symptome darstellt, während die entgegengesetzte Kausalrichtung nicht festzustellen war. Gemäß dieser Datenanalyse konnte also das zweite Modell von HARTER (1999) keine Unterstützung finden, während die vorliegenden Daten von ORTH et al. (2008; 2009) und TRZESNIEWSKI et al. (2006) eher den von HARTER ursprünglich angenommenen Kausalfluss belegen: Ein niedriges Selbstwertgefühl kann als

⁸ Die Analyse von ORTH et al. (2008) verwendete Daten zweier amerikanischer Studien mit 2403 und 359 Personen und jeweils 4 Messzeitpunkten. Bei der Datenanalyse von ORTH et al. (2009) wurde eine amerikanische Studie mit 1685 Teilnehmern und 4 Messzeitpunkten und eine deutsche Studie mit 2479 Personen und 3 Messzeitpunkten verwendet. Die Daten zum Selbstwertgefühl wurden mit der Rosenberg-Skala (ROSENBERG 1965) erhoben. Depressive Symptome wurden jeweils mit dem Messinstrument *The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale* (CES-D) (RADLOFF 1977) erfasst.

moderierende Variable für spätere depressive Symptome angesehen werden. In einer weiteren Untersuchung stellten sich ORTH, ROBINS und ROBERTS (2008) die Aufgabe, mithilfe der Daten von drei Längsschnittuntersuchungen die Effekte von niedrigem Selbstwertgefühl und belastenden Lebensereignissen auf Depressionen zu entflechten. Die Datenanalysen wiesen beide Variablen als voneinander unabhängig wirkende Risikofaktoren aus, woraus die Autoren den Schluss ziehen, dass Interventionen zur Erhöhung der Selbstwertschätzung geeignet sind, das Risiko von depressiven Erkrankungen zu verringern – unabhängig davon, ob die Individuen von stressbelasteten Lebensumständen betroffen sind oder nicht.

3.3 Das Selbstwertgefühl als Monitor sozialer Prozesse – die Soziometertheorie

When my self-esteem is sinking,
I like to be liked
In this emptiness and fear,
I want to be wanted
Peter GABRIEL, *Love to be loved* aus dem Album US (1992)

Das Selbstwertgefühl wurde bis in die 1990er-Jahre entweder als Epiphänomen (SELIGMAN 1993) oder als wichtiger gesundheitserhaltender psychischer „Schutzschild“ betrachtet. In den letzten 15 Jahren ist von LEARY und seinen Kollegen (LEARY & BAUMEISTER 1995; LEARY & DOWNS 1995) die soziale Funktion des Selbstwertgefühls thematisiert worden. Ausgangspunkt dieser Arbeiten ist die evolutionspsychologische Annahme, dass die Herausbildung der Selbstwertschätzung sich innerhalb der Menschheitsgeschichte als bedeutsame Anpassungsleistung erwiesen haben muss (vgl. HILL & BUSS 2006). Die adaptive Funktion des Selbstwertgefühls beruht hierbei auf der evolutionären Notwendigkeit der frühen Menschheitskulturen, sich in sozialen Gefügen zu organisieren. Sozial integriert zu sein hatte eine überlebenswichtige Bedeutung und Ausschluss aus der Gemeinschaft war eine existenzielle Bedrohung. Dem Selbstwertgefühl kommt dabei die Funktion eines Überwachungsinstrumentes, dem *Soziometer*, zu. Der Grad der sozialen Integration wird subjektiv eingeschätzt. Nimmt ein Individuum soziale Zurückweisung wahr, sinkt das Selbstwertgefühl und es werden Verhaltensweisen initiiert, die zur sozialen Reintegration führen sollen.

Die Forschungsergebnisse von LEARY & DOWNS (1995) widerlegen die bis dato häufig formulierte Annahme, zahlreiche und positive soziale Kontakte seien die Folge eines hohen Selbstwertgefühls. Die Soziometertheorie bringt Belege für den gegenteiligen

Kausalzusammenhang: Soziale Zurückweisung senkt das Selbstwertgefühl, das Gefühl, gut integriert zu sein, hebt es.

LEARY (2006) betrachtet die Einschätzungsprozesse des Soziometers als aktiv angesteuerte Prozesse. Eine klare Abgrenzung sieht er zu Theorien, bei denen die Selbstwertschätzung reifer Menschen eine rein interne Perspektive enthält. In seiner anthropologisch orientierten Sicht hält LEARY (2006) es für unumgänglich, die Selbstwertentwicklung in Beziehung zu sozialen Prozessen zu sehen. Die theoretische Position, *wahres* Selbstwertgefühl als unabhängig von der Anerkennung anderer anzunehmen (DECI & RYAN 1995), hält er für eine Illusion.

Das Soziometer als Indikator für die erlebte Zugehörigkeit zu Gemeinschaften motiviert Individuen dazu, nach erlebter Zurückweisung mit Verhaltensweisen zu reagieren, die dazu führen, die Akzeptanz der anderen wiederherzustellen. Während dieser Regulierungsprozess bei den meisten Menschen gut zu funktionieren scheint, zeigt sich bei Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl, dass diese häufig mit sozial ungünstigen Verhaltensweisen reagieren, die nicht hilfreich sind, um die fehlende Akzeptanz zu erlangen, sondern die Schwierigkeiten eher verstärken (DeWall & BAUMEISTER 2006; MANER et al. 2007).

Der von LEARY und DOWNS (1995) angenommene Kausalzusammenhang, die Höhe des Selbstwertgefühls sei Folge und nicht Ursache sozialer Akzeptanz, muss möglicherweise dahin gehend erweitert werden, dass von einem Wechselwirkungsprozess ausgegangen werden muss. Entsprechende beweiskräftige Längsschnittuntersuchungen zu dieser Annahme stehen allerdings noch aus (vgl. SCHÜTZ 2005).

3.4 Die „dunklen Seiten“ des Selbstwertgefühls

Ich bin ein schöner
und grundgescheiter
und gerade richtig dicker Mann
in meinen besten Jahren
und der beste Karlsson der Welt
in jeder Weise!
Astrid LINDGREN, Karlsson vom Dach

Bemerkenswerterweise wurde das Selbstwertgefühl bis in die 1990er-Jahre fast vorbehaltlos als ausschließlich wertvolle Ressource betrachtet. Gemäß der in Volksweisheiten („Wo viel Licht ist, ist viel Schatten!“) oder fernöstlicher Philosophie vorzufindenden Erkenntnis, dass kein Phänomen ausschließlich positive Wirkungen hat, wurde in den letzten Jahren das Forscherinteresse in zunehmendem Maße auf die negativen Seiten eines hohen Selbstwertgefühls gerichtet. Im amerikanischen Sprachraum kann dazu der Sozialpsychologe BAUMEISTER (z. B. in BAUMEISTER et al. 1996) genannt werden. Seine Forschungen ergaben im Kontrast zu den Annahmen der *California Task-Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility*, dass Gewaltbereitschaft und aggressives Verhalten nicht die Folge einer niedrigen, sondern einer hohen, aber instabilen Selbstwertschätzung ist. Nach BAUMEISTER, SMART & BODEN (1996, S. 5) sind bei gewaltbereiten, delinquenten Personen aufgeblasene Selbstwertschätzungen („inflated self-appraisals“) vorzufinden. Wird dieses bedroht, kann es zu aggressiven Handlungen motivieren, mit dem Ziel, das Gefühl von Überlegenheit aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen. Diese Auswirkungen überhöhter Selbstwertschätzung bezeichnen die Autoren als „dark side of self-esteem“. Im deutschen Sprachraum ist die Erforschung der Schattenseiten eines hohen Selbstwertgefühls vor allem durch SCHÜTZ (2003; 2005) vorangetrieben worden. Sie konnte in ihren Untersuchungen den engen Zusammenhang zwischen einer hohen Selbstwertschätzung und egoistischen und narzisstischen Persönlichkeitsstrukturen nachweisen. Individuen mit narzisstischen Tendenzen und hoher Selbstwertschätzung neigen in geringerem Maße dazu, Hilfsangebote anderer Personen anzunehmen (SELLIN 2003). Dies kann eine hemmende Wirkung auf Lernerfolge haben – nämlich dann, wenn es als selbstwertbedrohlich empfunden wird, nach Hilfe oder Unterstützung zu fragen, wenn man etwas nicht verstanden hat CROCKER (2006a).

3.5 Die Entstehung des Selbstwertgefühls – Quellen und Entwicklung

Die Annahme der zentralen Bedeutung des Selbstwertgefühls für das physische und psychische Wohlbefinden sowie die Erkenntnisse zu den vielfältigen sozialen Funktionen des Phänomens führen zu der grundlegenden Frage nach der Entwicklung eines angemessenen Selbstwertgefühls und nach den fördernden und störenden Einflussfaktoren. Es ergeben sich daraus zwei Hauptstränge der Erforschung des Selbstwertgefühls: zum einen die Frage, woraus sich das Selbstwertgefühl speist, zum anderen ergibt sich die entwicklungspsychologische Perspektive.

Die oft beschriebenen „Quellen des Selbstwertgefühls“ (vgl. SCHÜTZ 2003) beschreiben verschiedene Ebenen, die zur individuellen Ausbildung von Selbstwertschätzung führen.

Selbstwertbildende Informationsquellen und Strategien der Informationsverarbeitung

PETERSEN et al. (2006) nennen drei verschiedene Informationskanäle, die bei der Selbstbewertung eines Individuums eine Rolle spielen, und beschreiben verschiedene selbstwertschützende Informationsverarbeitungsstrategien.

Unter *Selbstbeobachtung* wird der Prozess verstanden, die Verhaltensweisen und affektiven, kognitiven und motivationalen Aspekte der eigenen Person sowie die physische Befindlichkeit wahrzunehmen. Diese Selbstwahrnehmungen führen über den Weg der Informationsverarbeitung zu Rückschlüssen auf das eigene Selbst. Das Erinnern an frühere Ereignisse beeinflusst die Bewältigung neuer, ähnlicher Anforderungen.

Eine weiterer Kanal für selbstwertbildende Informationen sind *soziale Rückmeldungen*. Diese Quelle wird durch die Theorie des *symbolischen Interaktionismus* (MEAD 1934) beschrieben: Die Meinungen anderer über sich selbst übernimmt ein Individuum in sein Selbstbild. COOLEY (1902) prägte für diesen Prozess den Begriff des „*looking-glass-self*“. Andere Personen fungieren als eine Art sozialer Spiegel, der sorgsam betrachtet wird, um aus den gespiegelten Informationen das Bild über das eigene Selbst zusammenzufügen. Forschungen der letzten Jahre konnten zeigen, dass dieser soziale Spiegel aber keinesfalls ein klares Bild zurückwirft, sondern „Verzerrungen“ und „Mattigkeiten“ (vgl. TRAUTWEIN 2003, S. 41) aufweist. FELSON (1993) verweist darauf, dass Rückmeldungen in der Regel selten auf direktem verbalem Weg erfolgen, sondern

eher über indirekte Informationskanäle. Die Folge hiervon ist eine nur mäßige Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbild. Weiterhin werden Informationen, die ein Individuum aus dem „sozialen Spiegel“ des Gegenübers durch selbstwertdienende Informationsprozesse erhält, verzerrt: Informationen, die zu einer Aufwertung des Selbstbildes geeignet sind oder die ein stabil bestehendes Bild bestätigen können, werden verstärkt von einem Individuum aufgenommen und verarbeitet (PETERSEN et al. 2000).

Die dritte Informationsquelle, der *soziale Vergleich*, führt, wie in Abschnitt 2.3.2 dargestellt, zur Herausbildung bereichsspezifischer Selbstkonzepte, spielt aber auch eine Rolle bei globalen selbstbezogenen Bewertungen. Soziale Vergleiche gelten als besonders starke und wirkungsvolle Quelle für selbstbezogene Urteile und scheinen zudem „(...) auch nahezu allgegenwärtig zu sein“ (MUSSWEILER 2006, 103). FESTINGER (1954) hat in seinen theoretischen Grundlagen zum sozialen Vergleich das Motiv der Selbsterkenntnis angenommen. Dieses Motiv dient dem Menschen zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung eines stabilen und akkuraten Selbstbilds. Ging FESTINGER von der Bedeutung der sozialen Vergleiche für ein angemessenes und realistisches Bild der eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften aus, so konnten nachfolgende Arbeiten darstellen, dass dieser Prozess auch dem Motiv der Selbstwerterhöhung dienen kann, speziell bei Abwärtsvergleichen (vgl. MUSSWEILER 2006). Diese Abwärtsvergleiche werden im Bereich der Fähigkeitsselbstkonzepte mit dem Modell des *Fischteicheffekts* beschrieben (*Big-Fish-Little-Pond-Effect*, Abschnitt 2.3.2). PETERSEN et al. (2006) weisen aber darauf hin, dass für das globale Selbstwertgefühl eine komplexere Betrachtungsweise nötig ist. So stellen die Autoren die Problematik von Schülern mit Hochbegabung heraus, die sich bezogen auf schulische Fähigkeiten als „großer Fisch im kleine Teich“ empfinden müssten. Jedoch kann es in derartigen Situationen zu einer problematischen Selbstwertentwicklung kommen. Als Grund hierfür kann vermutet werden, dass die schulischen Fähigkeiten nicht die zentrale Rolle bei den sozialen Vergleichen spielen, sondern andere Facetten wie die soziale Anerkennung. Verschiedene Studien zeigen mittlerweile auch, dass nicht nur Abwärtsvergleiche dazu dienen, das eigene Selbstwertgefühl aufzuwerten. Vielmehr kann durchaus auch die gegenteilige Vergleichsrichtung dienlich sein, indem die Zugehörigkeit zu einer besonderen, z. B. leistungsstarken Gruppe oder Klasse einer Schule mit hohem Ansehen oder einer erfolgreichen Sportmannschaft eine selbstwertdienliche Wirkung hat. „Sich

im Erfolg der anderen zu sonnen“ („*Basking-in-reflected-Glory*“ - kurz *BIRG*) wird als Metapher zur Beschreibung dieses Effekts verwendet. KÖLLER (2004) konnte die selbstkonzeptfördernde Wirkung des BIRG vor allem bei Gymnasiasten nachweisen.

Die beschriebenen Richtungen und die damit verbundenen Effekte können von hoher Relevanz für die Selbstwertentwicklung spezifischer Schülergruppen sein – sowohl für Schüler mit Hochbegabungen (RINDERMANN & HELLER 2005) als auch für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen. Es ist zu erwarten, dass schulische Laufbahnentscheidungen – gemeinsame oder getrennte Beschulung – sich in erheblichem Maße über die sozialen Vergleichsprozesse auf die Selbstwertschätzung der betreffenden Schüler auswirken. Genauere Erkenntnisse hierüber liegen jedoch bisher kaum vor. Die Diskussion über die mögliche positive Wirkung des Bezugsgruppeneffekts „großer Fisch im kleinen Teich“ für die Beschulung in Förderschulen (KORNMAN 2005; MARSH 2005) kann noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden, da hinreichende Forschungsergebnisse dazu noch fehlen.

Als entscheidend für die Entfaltung positiver Effekte auf das Selbstwertgefühl durch soziale Vergleiche in schulischen Situationen ist nach FESTINGER (1954), dass eine nicht zu große Differenz zwischen den wahrgenommenen eigenen Kompetenzen und Eigenschaften und den Standards der anderen Gruppenmitglieder besteht (vgl. MUSSWEILER 2006). Ist diese Voraussetzung gegeben, können neben den Abwärts- durchaus auch Aufwärtsvergleiche selbstwertdienlich sein (vgl. DICKHÄUSER & GALFE 2004).

Individuen verfügen über verschiedene selbstwertschützende oder -fördernde Strategien der Informationsverarbeitung. Dies können das externale Attribuieren von Misserfolgen und das internale Attribuieren von positiven Leistungen sein (*self-serving-bias*). Eine solche Strategie ist das „*self-handicapping*“, wobei sich das Individuum selbst „Steine in den Weg“ legt, um eine günstige Erklärung für mögliches Versagen parat zu haben, oder das „*sandbagging*“, worunter das Herunterspielen der eigenen Fähigkeiten verstanden wird. Bei Menschen mit einem hohen Selbstwertgefühl sind diese Strategien deutlich stärker vertreten als bei Menschen mit niedrigem Selbstwertgefühl (vgl. MUMMENDEY 2006; PETERSEN et al. 2006). Die Selbstbeobachtung gilt als wichtigste Informationsquelle für die Selbsteinschätzung (SCHÜTZ 2005).

Lebensbereiche als Selbstwertquellen

Neben der Frage, auf welchen Wegen selbstwertbildende Informationen von einem Individuum aufgenommen und verarbeitet werden, stellt sich als weitere zentrale Frage die nach den Prädikatoren des Selbstwertgefühls. Wegweisende Erkenntnisse zu den Dimensionen, aus denen sich die Selbstwertschätzung von Kindern speist, wurden von HARTER (1999) erarbeitet. Hierzu analysierte sie Daten, die sie mithilfe ihrer Selbstwertskala für Kinder *Self-Perception-Profile* (HARTER 1985; im Deutschen: ASENDORF & VAN AKEN 1993) gewann, um die Selbstkonzeptbereiche zu identifizieren, die den stärksten Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben. Die vorliegenden Datenanalysen zeigten die jeweils stärkste Beziehung zwischen dem Selbstkonzept des Aussehens und der globalen Selbstwertschätzung – die Korrelationen betragen zwischen .52 und .80 in Studien, die in verschiedenen Ländern durchgeführt wurden. Weniger Einfluss hatte in allen Studien die wahrgenommene Sportkompetenz mit Durchschnittskorrelationen zwischen .30 und .33. Auffallend ist der vergleichsweise hohe Wert von .40, den ASENDORF & VAN AKEN (1993) ermittelten und der somit deutlich höher ausfällt als die von HARTER in den USA ermittelten Werte. Wegen der großen Sportbetonung in der US-amerikanischen Kultur und Erziehung hätte man ein anderes Ergebnis erwarten können.

Neben den genannten Dimensionen konnten die Datenanalysen weiterhin die hohe Bedeutung der Selbstkonzepte schulischer Kompetenzen, der sozialen Anerkennung und der sozialen Erwünschtheit des eigenen Verhaltens (*behavioral conduct*) aufzeigen. Wichtig in diesem Zusammenhang erscheinen auch HARTERS (1990; 1999) Befunde zur individuell verschiedenen Bedeutsamkeit der Selbstkonzeptbereiche für das Selbstwertgefühl bei Kindern und Jugendlichen. HARTER lehnt sich in ihren Arbeiten stark an die Theorie von W. JAMES an und konnte mithilfe ihre gesammelten Daten die Gültigkeit einer der JAMES'schen Grundannahmen belegen: Eine entscheidende Bedeutung hat die Relation von Anspruch und Erfolg. So können Selbstkonzeptbereiche, die ein Kind eher negativ einschätzt, durch den Prozess der Abwertung an Bedeutung für das globale Selbstwertgefühl verlieren, während andere Domänen eher in den Vordergrund rücken. HARTERS Arbeiten stützen also auch den in Abschnitt 2.3.2 dargestellten Kompensationsmechanismus innerhalb des Selbstkonzeptgefüges, welcher für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen von selbstwertschützender Wirkung sein kann (WINNE et al. 1977; 1982).

Vererbung als Quelle des Selbstwertgefühls

Die Annäherung von psychologischen und biologischen Zugangsweisen bei der Betrachtung der Entwicklung von Individuen und ihren Eigenschaften und der damit in zunehmendem Maße einhergehende Konsens, dass sowohl Umwelteinflüsse als auch Vererbung bei der Ausprägung von Persönlichkeitsmerkmalen eine Rolle spielen, hat auch die moderne Selbstkonzeptforschung beeinflusst. NEISS et al. (2002) schätzen aufgrund von verschiedenen vorliegenden Untersuchungen, dass Unterschiede in der Höhe des Selbstwertgefühls zwischen 30 % und 40 % durch genetische Einflüsse zu erklären sind.

Da bei einem komplexen Phänomen wie dem Selbstwertgefühl keine direkte Vererbung erwartet werden kann (vgl. HARTER 2006), wird eine Beeinflussung der Höhe und der Stabilität des Selbstwertgefühls über andere erbliche Merkmale angenommen. Dafür werden genetisch angelegte Temperamentsunterschiede als ein möglicher Erklärungsansatz herangezogen (vgl. NEISS et al. 2002). HARTER (2006) vermutet, dass auch erbliche physische oder intellektuelle Fähigkeiten zu dem beobachteten Einfluss der Gene auf die Selbstwertschätzung führen könnten.

Entwicklungsdynamik von der frühen Kindheit bis zur Adoleszenz

Bevor sich bei einem Kind eine globale Einschätzung des eigenen Selbst ausbildet, werden verschiedene durch Reifungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse moderierte Entwicklungsstufen durchschritten. HARTER (1990; 1999) hat sich in ihren Beiträgen zur Entwicklungspsychologie des Selbstwertgefühls auf der Grundlage der Arbeiten von W. JAMES (1890) sowie der Vertreter des symbolischen Interaktionismus C. H. COOLEY (1902) und G. H. MEAD (1934) an PIAGETS Theorien zur kognitiven Entwicklung orientiert. Bevor die globale Selbsteinschätzung ausgebildet ist, beginnen Kinder, sich einzelner Fähigkeiten bewusst zu werden, und können diese verbalisieren (z. B. „Ich kann schon Laufrad fahren“). Derartige Selbsteinschätzungen in der frühen Kindheit haben oftmals einen unrealistischen Charakter und sind durch die fehlende Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen dem Realselbst und dem Idealselbst gekennzeichnet, sodass Kinder in dieser Phase zur Überschätzung der eigenen Fähigkeiten neigen – eine *positive* und *optimistische* Grundhaltung kennzeichnet diesen Entwicklungsabschnitt (HARTER 1990; 1999). In dieser Phase ist ein Kind auch nicht in der Lage, verschiedene Selbstkonzeptbereiche zueinander in Beziehung zu setzen. Auch die Fähigkeit, soziale Vergleiche zur Selbsteinschätzung anzustellen, ist in der frühen

Kindheit noch nicht entwickelt. Ebenso muss die kognitive Fähigkeit des Perspektivenwechsels erst noch ausgebildet werden, sodass jüngere Kinder noch keine genaue Vorstellung darüber haben, was Eltern, Freunde oder andere wichtige Bezugspersonen über sie denken.

Die beginnende Fähigkeit, globale Einschätzungen über die eigene Person treffen zu können, konnte HARTER in ihren Untersuchungen bei Kindern im Alter von 8 Jahren feststellen (HARTER 1990; 1999). Nach einer Untersuchung von MARSH et al. (1991) entsteht ein allgemeines Selbstbild möglicherweise bereits früher – in dieser Studie konnten Belege für ein globales Selbstkonzept bei 6-Jährigen gefunden werden. Die kognitiven Fähigkeiten in der mittleren Kindheit ermöglichen soziale Vergleichsprozesse zu selbstevaluativen Zwecken und führen zur Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts: Verschiedene Aspekte („Ich kann turnen“, „Ich kann gut Ball spielen“) werden zu einem Teilbereich zusammengefasst („Ich bin ein sportliches Kind“). Auch negative selbstbezogene Urteile sind nun Teil des Selbstkonzepts. Die entwickelte Fähigkeit, Facetten als besonders wichtig oder weniger bedeutsam einzuordnen, steuert die Selbstkonzeptdynamik im Sinne einer selbstwertdienlichen Entwicklung.

Auf den entscheidenden Einfluss der Eltern auf die Selbstwertentwicklung im Kindesalter wurde bereits vor über vier Jahrzehnten von COOPERSMITH (1967) hingewiesen. In seinem wegweisenden Buch *„The antecedents of self-esteem“* beschreibt er ausgehend von seinen Forschungsergebnissen selbstwertdienliches elterliches Erziehungsverhalten:

- Akzeptanz des Kindes,
- Das Vorgeben von klar definierten Regeln und Grenzen,
- Respektvoller und achtsamer Umgang im Hinblick auf eine freie Entfaltung der Individualität des Kindes innerhalb der definierten Grenzen.

FELSON & ZIELINSKI (1989) kamen zu einem interessanten Ergebnis zum Zusammenhang zwischen kindlicher Selbstwertentwicklung und elterlicher Anerkennung und Unterstützung. In ihrer Studie konnten sie einen reziproken Effekt finden: Kinder mit hohem Selbstwertgefühl evozieren eine größere Unterstützung und Anerkennung ihrer Eltern, was wiederum im Sinne eines reziproken Prozesses der positiven Selbstwertentwicklung dient. Das kindliche Selbstwertgefühl scheint auch dadurch beeinflusst zu werden, wie Kinder ihre Eltern wahrnehmen, sodass Kinder mit

hohem Selbstwertgefühl in der Lage sind, negative Ereignisse und Wahrnehmungen auszufiltern, während Kinder mit niedrigem Selbstwertgefühl positive Aspekte ausblenden.

KERNIS, BROWN und BRODY (2000) stellten fest, dass neben der Höhe des Selbstwertgefühls auch die Stabilität durch elterliches Verhalten determiniert wird. Die instabile Selbstwertschätzung der von ihnen untersuchten Kinder konnten sie mit einem Mangel an elterlicher Anerkennung, einem hohen Maß an Kritik und herabsetzenden Bemerkungen und mangelnder positiver Rückmeldung bei Erfolgen in Zusammenhang bringen. Interessanterweise wirkt das väterliche Erziehungsverhalten deutlich mehr auf die Stabilität des kindlichen Selbstwertgefühls als das mütterliche. Die Interaktionsmuster der Mütter hingegen haben eine größere Auswirkung auf die Höhe des Selbstwertgefühls.

In der frühen Adoleszenz prägt die zunehmende Wichtigkeit Gleichaltriger und die Ausdifferenzierung der verschiedenen sozialen Rollen die Ausgestaltung des Selbstwertgefühls. In verschiedenen sozialen Kontexten wie Elternhaus, Schule oder Freizeit kann ein sehr unterschiedlich geartetes *relationales Selbstwertgefühl* auftreten. In dieser Phase nimmt auch die Sensitivität gegenüber sozialen Vergleichen zu, die noch wenig souverän für selbstwertdienliche Bewertungen genutzt werden können. Die Selbstwahrnehmung unterliegt noch starken Verzerrungen und ist geprägt von einem Alles-oder-nichts-Denken, welches zu einem überschwänglich positiven Selbstbild an einem Zeitpunkt und zu einem unangemessen negativen Selbstbild an einem anderen Zeitpunkt führen kann (HARTER 1999).

In der mittleren Adoleszenz werden wichtige andere Personen und deren Meinung über die eigene Person bedeutsamer. Die verschiedenen, sich wenig überschneidenden Aspekte des Selbst, z. B. das Selbst bezogen auf die Eltern, auf die Freunde oder auf die Schule, führen zu widersprüchlichen Wahrnehmungen der eigenen Person. Die zunehmende Fähigkeit des abstrahierenden Denkens erlaubt die Integration verschiedenartiger selbstbezogener Informationen, jedoch können Widersprüche nicht aufgelöst werden, was zu Verwirrung und Stimmungsschwankungen führen kann. Diskrepanzen zwischen dem Selbstbild und dem Bild, das von wichtigen anderen Personen übermittelt wird, sowie mangelnde Übereinstimmung zwischen dem Idealselbst und dem Realselbst können zu einer Verminderung des Selbstwertgefühls führen (HARTER 1999).

Die weiter zunehmenden kognitiven Fähigkeiten in der späten Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter erlauben es dem Individuum nun, verschiedene selbstbezogene Informationen und Wahrnehmungen besser zu integrieren, sodass auch zunächst widersprüchliche Aspekte („Ich bin fröhlich und lebhaft“ – „Ich bin ernsthaft und nachdenklich“) in einer Abstraktion auf höherer Ebene zusammengefasst werden können („Ich bin jemand, der sich an die Situation anpassen kann“). Diese Fähigkeit kann zu einer Verbesserung des Selbstwertgefühls führen.

Neben den altersbedingten Reifungsprozessen und den kognitiven Entwicklungsstufen hat im Jugendalter auch das Geschlecht Einfluss auf die Selbstwertentwicklung. Während nach vorliegenden Studien bei Mädchen eine zunehmende Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper festzustellen ist, nehmen sich Jungen wesentlich weniger ungünstig wahr. Zu betonen ist die relative Unabhängigkeit der wahrgenommenen Attraktivität vom wirklichen äußeren Erscheinungsbild – so kann auch ein objektiv gutes Aussehen mit einer negativen Selbstbewertung gekoppelt sein (HARTER 1999; ROSENBLUM & LEWIS 1999). Die Einstellung zum eigenen Körper ist insofern bedeutsam für die Selbstwertentwicklung, als diese Domäne – zumindest im europäischen und amerikanischen Kulturkreis – stark mit dem globalen Selbstwert zusammenhängt (vgl. HARTER 2006).

BALDWIN & HOFFMANN (2002) stellen mithilfe der Analyse von Daten zur Selbstwertentwicklung die Unterschiede zwischen den Geschlechtern dar. Während bei Jungen ein Anstieg zwischen 12 und 14 Jahren und ein Absinken zwischen 14 und 16 Jahren, gefolgt von einem erneuten leichten Anstieg vorgefunden wurde, ergab die Analyse für die Mädchen ein Sinken zwischen dem 12. und dem 17. Lebensjahr, danach einen Anstieg. Insgesamt zeugt auch diese Studie von geringeren Schwankungen bei der Selbstwertentwicklung der Jungen.

HARTERs Arbeiten (1990; 1999; 2006) betonen in ihrer Neo-PIAGET'schen Perspektive den Zusammenhang der Entwicklung des Selbstwertgefühls mit der kognitiven Entwicklung. Der Fokus dieser Arbeit liegt in der Förderung des Selbstwertgefühls von Schülern der *Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen*⁹. Da bei vielen dieser Schüler gerade im Bereich der kognitiven Entwicklung Verzögerungen vorliegen, muss davon ausgegangen werden, dass die vorliegenden Erkenntnisse zur Selbstwertentwicklung nur bedingt auf diese Kinder und Jugendlichen übertragbar sind – eine

⁹ Im weiteren Verlauf wird die übliche Kurzform *Förderschule Lernen* verwendet.

Verzögerung der dargestellten Entwicklungsphasen kann angenommen werden. Auch gibt es kaum gesicherte Erkenntnisse darüber, wie sich spezifische soziokulturelle Bedingungen, unter denen diese Schüler aufwachsen – z. B. die möglicherweise größere Diskrepanz der eigenen wahrgenommenen Attraktivität zum gesellschaftlich verbreiteten Schönheitsideal und die geringeren wirtschaftlichen Möglichkeiten, diesen Idealen näherzukommen – auf die Selbstwertentwicklung dieser Schüler auswirkt (vgl. SCHMETZ 2007).

3.6 Nicht allein die Höhe zählt: Das optimale Selbstwertgefühl mit seinen Dimensionen

Also auch der Berufene:

Er setzt sein Selbst hintan,
Und sein Selbst kommt voran.

LAOTSE, Tao Te king (Daodejing) Abschnitt 7 (in der Übersetzung von R. WILHELM)

Bis in die 1990er-Jahre hinein wurde die Betrachtung eines angemessenen Selbstwertgefühls weitgehend auf die Dimension der Höhe reduziert. Dies gipfelte in der Vorstellung des US-Staates Kalifornien, dass die Anhebung des Selbstwertgefühls durch Maßnahmen der hierfür eingesetzten *California Task-Force to Promote Self-Esteem* zur Lösung grundlegender gesellschaftlicher Probleme beitragen könne. Einerseits führten die Erkenntnisse über die antisozialen Aspekte eines hohen Selbstwertgefühls (BAUMEISTER et al. 1996) zu einer kritischen Betrachtung der Rolle des hohen Selbstwertgefühls, andererseits konnte BAUMEISTER mit seiner Forschergruppe in ihrer Metaanalyse (BAUMEISTER et al. 2003) kaum Zusammenhänge zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und verschiedenen bedeutsamen Lebensbereichen (z. B. schulische Leistungen, Konsum von Alkohol oder anderen Drogen) finden.

Vor allem in den Arbeiten von KERNIS (z. B. 2003a,b) wird intensiv der Gedanke verfolgt, das Selbstwertgefühl trotz der Kritik als Ressource für eine erfolgreiche, sozial angemessene und gesunde Entwicklung von Individuen zu sehen – allerdings ist aus seiner Sicht die Fokussierung auf die Dimension der Selbstwerthöhe problematisch. KERNIS (2003b) konzeptioniert das Selbstwertgefühl als ein mehrdimensionales Konstrukt. Jede der von ihm herausgearbeiteten Dimensionen trägt zur Entwicklung des optimalen Selbstwertgefühls bei. In diesem Zusammenhang ist es interessant,

festzustellen, dass in jüngeren deutschsprachigen Beiträgen zur Förderung des Selbstwertgefühls (z. B. KRAUSE et al. 2004) bisher nur wenig thematisiert wird, welche Richtung die Selbstwertförderung einnehmen soll. Bei der gängigen vorzufindenden Zielformulierung ‚das Selbstwertgefühl fördern oder stärken‘, beispielsweise in der Psychomotorik (z. B. EGGERT & REICHENBACH 2007), wird diese Frage weitgehend offengelassen. Die im Folgenden dargestellten Dimensionen – Ergebnisse insbesondere der amerikanischen sozialpsychologischen Selbstwertforschung – werfen ein neues Licht auf die hierzulande als wichtige erzieherische Aufgabe betrachtete Förderung des Selbstwertgefühls. In Anlehnung an das Konzept des optimalen Selbstwertgefühls von KERNIS (2003b) sollte die Zielrichtung sein, ein *sicheres* Selbstwertgefühl (*secure self-esteem*) zu fördern. Der Gegenpol hierzu wird von KERNIS (2003b) als *fragiles* Selbstwertgefühl (*fragile self-esteem*) bezeichnet. Diese Kategorien höherer Ordnung setzen sich nach KERNIS (2003a) aus theoretisch unterscheidbaren Selbstwertdimensionen zusammen:

- der Stabilität,
- der Dimension des defensiven oder wahren Selbstwertgefühls,
- der Kontingenz
- und der Kongruenz.

Zudem berücksichtigt KERNIS‘ (2003a) Konzeption zum optimalen Selbstwertgefühl auch die Authentizität, wobei hiermit keine Selbstwertdimension gemeint ist, sondern ein Persönlichkeitsmerkmal, welches zusammen mit der sicheren Selbstwertschätzung zum *optimalen* Selbstwertgefühl führt.

Die Dimension Stabilität

Der Aspekt der Stabilität wurde von ROSENBERG (1986) herausgestellt: Das Selbstwertgefühl von Individuen schwankt, beeinflusst durch Einflüsse des täglichen Lebens, um eine Basislinie. Hierbei können individuelle verschiedene Grade der Schwankung festgestellt werden. Während einige Menschen von positiven oder negativen Ereignissen nur wenig in ihrer Selbstwertschätzung beeinflusst werden, treten bei anderen Personen starke Schwankungen auf. Besonders die Konstellation des hohen und zugleich instabilen Selbstwertgefühls scheint problematischere Konsequenzen nach sich zu ziehen als die Konstellation niedriges und instabiles Selbstwertgefühl (vgl.

KERNIS 2006). Demnach wird die Ausbildung des optimalen Selbstwertgefühls durch den Grad der Stabilität in höherem Maße beeinflusst als von der Höhe.

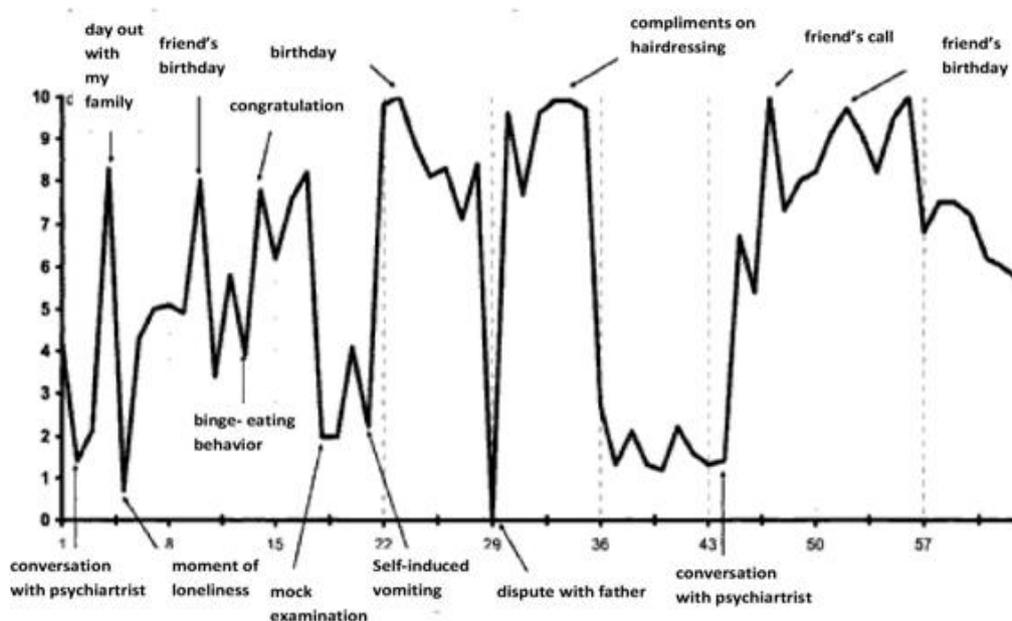


Abbildung 12: Beispiel eines instabilen Selbstwertgefühls. (NINOT et al. 2006, S. 133)¹⁰

Die Dimension Kontingenz

Bei der Frage nach der Kontingenz der Selbstwertschätzung geht es darum, von welchen Erfahrungsbereichen eine Person in welchem Maße in ihrem Selbstwertgefühl abhängig ist. Dieser Aspekt kann letztlich auf die wegweisenden Konzeptionen von W. JAMES (1890) zurückgeführt werden. JAMES betonte, trotz schlechter Kenntnisse der griechischen Sprache hierdurch keine negativen selbstbezogenen Gefühle zu haben. Ihm sei es, so schreibt er, wichtig, ein Psychologe zu sein, sodass dieser Bereich für ihn selbstwertbedeutsam ist, während Griechisch nur Auswirkungen hätte, wäre er Philologe.

Die von JAMES (1890) postulierte Abhängigkeit der persönlichen Bedeutsamkeit von Selbstkonzeptfacetten für das Selbstwertgefühl wurde von CROCKER und ihrer Forschergruppe in zahlreichen Studien untersucht (CROCKER & WOLFE 2001; CROCKER & LUTHANEN 2003; vgl. CROCKER 2006b). CROCKER und WOLFE (2001) benennen

¹⁰ Die Grafik gibt das idiografische Protokoll einer jungen Frau mit moderater Anorexie innerhalb des Messzeitraums von zwei Monaten wieder. Die Darstellung biografischer Ereignisse zeigt die Anfälligkeit des Selbstwertgefühls für Einflüsse aus der Lebensumwelt.

anhand ihrer Ergebnisse aus Untersuchungen an amerikanischen Collegestudenten zwei Hauptkontingenzen: die soziale Anerkennung und wahrgenommenen eigenen Kompetenzen. Diesen beiden Kategorien sind sieben Faktoren zuzuordnen, von denen das Selbstwertgefühl der untersuchten Probanden abhing:

- Die Anerkennung anderer Menschen
- Das Aussehen bzw. die eigene Attraktivität
- Die Unterstützung durch die Familie
- Die Religiosität – das Erleben, von Gott geliebt zu werden
- Erfolg
- Wettbewerb
- Die Orientierung an Werten.

Zu den dargestellten Kontingenzen ist anzumerken, dass die zugrunde liegenden Arbeiten einerseits auf Untersuchungen mit Studierenden beruhen, von daher nur bedingt auf Kinder und Jugendliche zu übertragen sind, und andererseits der soziokulturelle Einfluss der amerikanischen Verhältnisse eine Rolle spielen mag. Vermutet werden kann, dass Faktoren wie Religiosität oder Wettbewerb im mitteleuropäischen Raum einen anderen Stellenwert haben als in den USA.

In einer Längsschnittstudie mit Studenten in ihrem ersten Jahr am College wiesen diejenigen Studenten weniger Probleme in verschiedenen Lebensbereiche (Alkohol- und Drogenkonsum, Essstörungen, depressive Störungen) auf, deren Selbstwertgefühl von internalen Faktoren, wie der Werteorientierung oder der Religiosität, abhingen (CROCKER & LUTHANEN 2003). Bei einer Abhängigkeit von Domänen, die außerhalb der eigenen Person verankert sind, besteht die Schwierigkeit, dass diese nur in eingeschränktem Maß zu kontrollieren sind (vgl. CROCKER 2006b).

Die Beiträge von CROCKER und ihren Mitarbeitern geben entscheidende Hinweise in der Frage nach der Verknüpfung verschiedener Selbstkonzeptanteile mit dem Selbstwertgefühl als der obersten Ebenen des Selbstkonzepts. Somit können CROCKERS Arbeiten als Bindeglied zwischen der an schulischen Prozessen orientierten Selbstkonzeptforschung in der Tradition von SHAVELSON und MARSH (vgl. MARSH 2006) und der sozialpsychologisch orientierten Selbstwertforschung, die u. a. von BAUMEISTER (BAUMEISTER et al. 2003), KERNIS (2003) und LEARY (2006) repräsentiert wird, gesehen werden. CROCKER (2006b) zeigt mit ihren Befunden, wie unterschiedlich die Bedeutung von

Selbstkonzeptdomänen für verschiedene Personen ist und wie sehr das Ausmaß an Kontingenz individuell geprägt ist.

CROCKER (2006) vermutet, ein nicht kontingentes Selbstwertgefühl sei als optimal zu betrachten (vgl. DECI & RYAN 1995), gibt aber auch zu bedenken, dass ein von den Einflüssen verschiedener Lebensbereiche unabhängiges Selbstwertgefühl ein unrealistisches Ziel sei. Zwar waren in ihren Untersuchungen durchaus Teilnehmer zu identifizieren, die von keinem der von CROCKER und PARK (2001) postulierten sieben Faktoren abhängig waren, jedoch geht CROCKER (2006) von einem Einfluss anderer Bereiche aus, die nicht mit den zur Verfügung stehenden Skalen erfasst werden konnten. Auch andere Theoretiker betonen ihre Skepsis gegenüber der Vorstellung eines nicht kontingenten Selbstwertgefühls. So vertreten ARNDT & SCHIMEL (2003) sowie RHODEWALT & TRAGAKIS (2003) die Auffassung, das Selbstwertgefühl sei immer von irgendetwas abhängig, wobei diese Abhängigkeit durchaus Vorteile haben kann, etwa bei der Erreichung von Zielen oder der Aneignung von neuen Fähigkeiten.

Der entscheidende Punkt scheint nicht zu sein, ob das Selbstwertgefühl einer Person kontingent ist, sondern eher, von welchen Aspekten der Lebenswelt es abhängig ist und wie stark diese Abhängigkeiten ausgeprägt sind. Um das Bild heranzuziehen, das HATTIE (2004) mit seinem *Rope-Modell* des Selbstkonzepts vorschlägt, scheint es Stränge innerhalb des Taus zu geben, die für eine sichere Struktur sorgen (z. B. Orientierung an Werten, Religiosität) während andere eine größere Anfälligkeit bewirken (z. B. Aussehen, Erfolg). Ein sehr hohes Maß an Kontingenz scheint das „Tau“ insgesamt in seiner Belastbarkeit zu schwächen.

Die Dimension defensives vs. wahres Selbstwertgefühl

Ähnlich wie in der Dimension der Kontingenz geht es bei der Frage, welches Maß an Defensivität ein Mensch aufweist, auch um die Frage nach der Abhängigkeit vom Urteil anderer Personen. Menschen mit einem hohen, aber defensiven Selbstwertgefühl sind darauf bedacht, von anderen akzeptiert zu werden, befürchten aber, durch das Zeigen oder Eingestehen von negativen selbstbezogenen Gefühlen zurückgewiesen zu werden. Charakteristisch für diese Manifestation des fragilen Selbstwertgefühls sind die Neigung zur Abwehr von wahrgenommenen Bedrohungen des Selbstwertgefühls und die Tendenz, ein positives Selbstbild nach außen tragen und aufrechterhalten zu wollen. Im Kontrast dazu ist das wahre (*genuine*) Selbstwertgefühl von einer Konvergenz zwischen den nach außen gespiegelten und den innerlich erlebten selbstbezogenen

Gefühlen gekennzeichnet. Als ein Merkmal für das defensive oder wahre Selbstwertgefühl gilt die Tendenz zur *sozialen Erwünschtheit*. Während Personen mit defensivem Selbstwertgefühl versuchen, Eigenschaften, die von ihnen selbst als unangenehm empfunden werden, zu verbergen, können Individuen mit einem wahren Selbstwertgefühl diese akzeptieren und haben keine Sorge, dass sie auch von anderen wahrgenommen werden (vgl. KERNIS 2003a).

Die Dimension Kongruenz

Bei dem Phänomen der Selbstwertkongruenz geht es um den Grad der Deckungsgleichheit der *expliziten* und *impliziten* Selbstwertschätzung. Der Begriff *explizit* bezieht sich auf die uns bewusst zugängliche Wertschätzung. Als *implizit* wird dementsprechend die *unbewusste*, oder besser *automatische* Bewertung der eigenen Person bezeichnet (vgl. SCHRÖDER-ABBÉ 2007). Deutlich wird der Unterschied vor allem in der Art der Erfassung: Während das explizite Selbstwertgefühl direkt über standardisierte Fragebögen (z. B. ROSENBERG 1965) oder andere Verfahren, die eine Selbstauskunft voraussetzen, ermittelt wird, benötigt man für das *implizite* Selbstwertgefühl Methoden, durch die auf indirekte Weise auf die Selbstwertschätzung geschlossen wird. Eines dieser Verfahren basiert auf der Darbietung selbstrelevanter Begriffe auf einem Computerbildschirm. Diese Begriffe werden durch Tastendruck mit positiven oder negativen Attributen verknüpft. Aus den gemessenen Reaktionszeiten wird *indirekt* auf das implizite Selbstwertgefühl geschlossen (vgl. MUMMENDEY 2006). Vergleichende Untersuchungen zeigen, dass es individuelle Unterschiede zwischen den bewusst zugänglichen und den unbewussten selbstbezogenen Urteilen gibt. Bei Individuen mit einem *sicheren* Selbstwertgefühl wird angenommen, dass der Grad der Deckung zwischen den bewusst erlebten selbstbezogenen Gefühlen und dem nicht zugänglichen Teil größer ist als bei Personen mit fragilem Selbstwertgefühl (KERNIS 2003a).

Authentizität

Neben der Annahme, dass ein sicheres Selbstwertgefühl sich aus den Facetten des stabilen, wenig kontingenten, sicheren und kongruenten Selbstwertgefühls zusammensetzt, geht KERNIS (2003a, S. 13) in seiner Konzeption von der Bedeutung des Konstrukts *Authentizität* aus:

„I propose, that authenticity (...) may be particularly important in delineating the adaptive features of optimal self-esteem. Authenticity can be characterized as reflection the unobstructed operation of one's true, or core, self in one's daily enterprise”.

Authentizität umfasst nach KERNIS (2003a) vier wesentliche Komponenten:

- (1) Die Bewusstheit über die eigenen Bedürfnisse, Motive, Emotionen und selbstbezogenen Kognitionen. Hierzu zählt auch die Erkenntnis, auch Gegensätze in sich zu vereinen, etwa extrovertierte und introvertierte Züge in sich zu tragen, von denen eine Eigenschaft eher im Vordergrund ist als die andere.
- (2) Die Fähigkeit, selbstrelevante Informationen möglichst verzerrungsfrei aufzunehmen, und die Akzeptanz von positiven und negativen Aspekten der eigenen Person.
- (3) Das Agieren in Übereinstimmung mit den eigenen Werten, Ansichten und Bedürfnissen.
- (4) Das offene und aufrichtige Agieren in der Beziehung zu wichtigen anderen Menschen.

KERNIS konzeptionelle Verbindung des Konstrukts der Authentizität mit dem des sicheren Selbstwertgefühls wird von verschiedenen Theoretikern kritisch beurteilt. So bemängeln KOOLE und KUHL (2003) die fehlenden genauen Angaben darüber, wie die Authentizität mit dem Selbstwertgefühl verbunden ist. Ebenfalls geben sie zu bedenken, dass auch Authentizität ihre Schattenseiten haben kann, nicht in jedem Falle als optimal anzusehen ist und eine Unterdrückung authentischen Verhaltens sogar in bestimmten Kontexten als angemessen anzusehen ist. KOOLE und KUHL (2003) bestreiten nicht den grundsätzlichen Wert des authentischen Selbst, betonen aber, dass die Fähigkeit zur *Selbstregulation* als Gegengewicht notwendig ist. RHODEWALT und TRAGAKIS (2003) argumentieren ähnlich und heben neben der Bedeutung der Selbstregulation auch die der *Selbstkenntnis (selfknowledge)* hervor.

Einschränkend kann weiterhin – wie bei vielen anderen Bewertungen von selbstbezogenen Phänomenen – angenommen werden, dass KERNIS Konzeption des optimalen, d. h. hohen sicheren Selbstwertgefühls in Verbindung mit einem hohen Maß an Authentizität nicht kulturunabhängig zu sehen ist. HEINE (2003) verweist auf die unterschiedliche Bedeutung dieser beiden Komponenten in Nordamerika und Asien.

Innerhalb verschiedener kultureller Kontexte, so HEINE (2003), kann das, was in einer Kultur als optimal anzusehen ist, in einem anderen Umfeld weniger funktional sein.

Bemerkenswerterweise werden von verschiedenen Forschern Verbindungen zwischen östlicher Philosophie und dem optimalen Selbstwertgefühl gezogen: So vertreten RYAN & BROWN (2003) die Auffassung, optimal sei das im Buddhismus angestrebte Ziel der Ausblendung des eigenen Selbst. Ähnlich argumentiert auch CROCKER (2006), indem sie die paradox anmutende These aufstellt, ein optimales Selbstwertgefühl könne sich vor allem bei Menschen entwickeln, die dieses nicht suchen oder anstreben. KERNIS (2003b) sieht in der Entwicklung der Romanfigur *Siddhartha* von H. HESSE (1877 - 1962) ein eindrückliches Beispiel: *Siddhartha* erlangt in der Phase die angestrebten Erkenntnisse, in der er nicht mehr aktiv sucht, sondern geschehen lassen kann. Dieser Denkansatz zum Zusammenhang zwischen der Ausbildung eines optimalen Selbstwertgefühls und dem Grad des Beschäftigtseins hiermit wirft praktisch bedeutsame Fragen auf: Für den Bereich der Pädagogik und insbesondere der sonderpädagogischen Förderung ist zu fragen, inwieweit es problematisch sein kann, bei dem Ziel der Stärkung des Selbstwertgefühls von Kindern und Heranwachsenden ein großes Maß an Transparenz und Offenheit innerhalb des Förderprozesses zu zeigen. Den zu fördernden Kindern wird in der Praxis durch Gespräche und Dokumente (Zeugnisse, Förderpläne) oftmals ihr eigener Förderbedarf dargestellt und dadurch auch die Problematik der fehlenden Selbstwertschätzung bewusst gemacht. Nach CROCKER (2006) oder RYAN und BROWN (2003) muss reflektiert werden, ob ein solches Bewusstmachen des Förderziels etwa durch Zeugnistexte („Du musst noch selbstbewusster werden“) nicht vielleicht dem Anliegen sogar im Wege steht.

Ein weiterer Hinweis von (CROCKER 2006) zielt in eine ähnliche Richtung. Sie betont die Bedeutung des Engagements für andere Menschen und für moralisch wertvolle Ziele.

Genauigkeit und Verzerrung in der Selbstwahrnehmung

Das Maß an Genauigkeit in der Selbsteinschätzung und dessen Auswirkung auf das Selbstwertgefühl wird von BROWN (1991) thematisiert. Seinen Untersuchungen zufolge ist eine leicht positiv abweichende Selbstwahrnehmung als besonders selbstwertdienlich zu betrachten. Mit anderen Worten: Eine mäßige Überschätzung eigener Eigenschaften oder Fähigkeiten trägt eher zu einem angemessenen Selbstwertgefühl bei als eine Unterschätzung oder eine zu pessimistische Einstellung. BROWN (1991) beschreibt

diesen Zusammenhang zwischen der verzerrten Selbstwahrnehmung und dem Selbstwertgefühl mit dem Bild der Magnetschwebbahn. Diese funktioniert am besten, wenn sie etwas über den Schienen (Realität) schwebt, mehr Abstand zu den Schienen würde die Gefahr des Schleuderns mit sich bringen (vgl. SCHÜTZ 2003), zu viel Bodenhaftung würde durch zu starke Reibung zum Stehenbleiben der Bahn führen. Insgesamt scheint die Tendenz, andere genau einschätzen zu können, sich selbst aber eher zu überschätzen, eine typisch menschliche Eigenheit zu sein, die anscheinend hilfreich dabei ist, die Herausforderungen des Alltags motiviert und souverän meistern zu können (BROWN 1991).

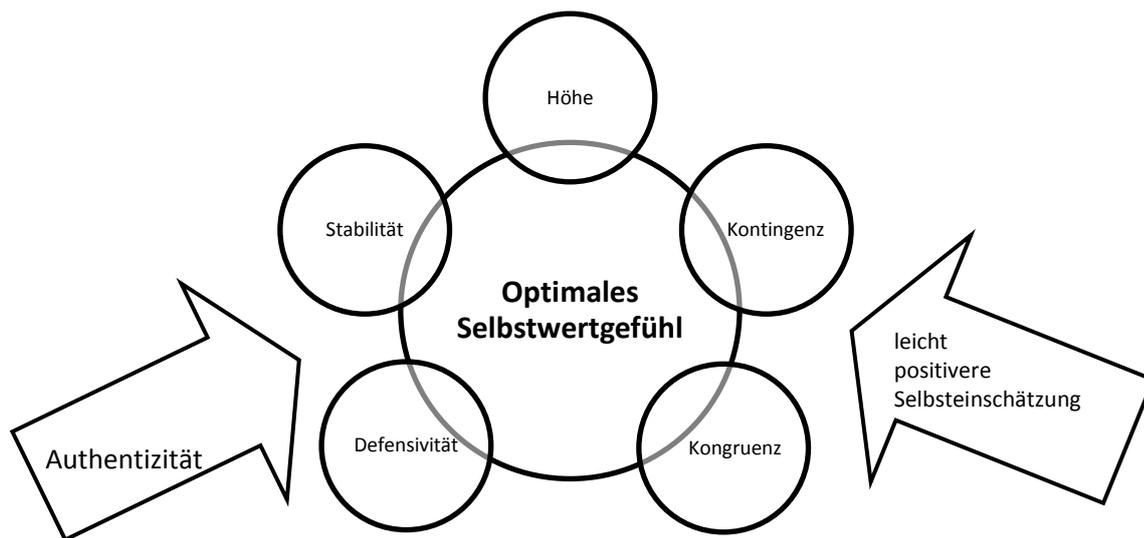


Abbildung 13: Komponenten einer optimalen Selbstwertschätzung auf Basis der Arbeiten von KERNIS (2003a, b und BROWN 1991)

3.7 Optimales Selbstwertgefühl: Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Harold: "Hier ist es richtig schön. Ich möchte fast Purzelbäume schlagen."

Maude: "Warum machst du's dann nicht?"

Harold: "Ich käme mir blöde vor."

Maude: "Harold... Jeder Mensch hat das Recht, einen Narren aus sich zu machen.

Man darf sich nicht zu sehr nach dem Urteil der anderen richten, weißt du?"

Aus dem Film *Harold and Maude*, Hal ASHBY 1971

Dass das Selbstwertgefühl eine wertvolle Ressource für die psychische und physische Gesundheit und damit ein Resilienzfaktor ist, lässt sich nach dem derzeitigen Erkenntnisstand kaum von der Hand weisen. Die *Selbstwertschätzung* bleibt daher ein relevantes Thema für die pädagogische Arbeit mit Kindern innerhalb der vorschulischen und schulischen Erziehung sowie für sozialpädagogische Arbeit mit Heranwachsenden.

Für diese Praxisfelder ist es wichtig, sich von den bislang tradierten Alltagsbegriffen und -theorien zu lösen, in denen oftmals ein „großes Selbstbewusstsein“ als Zielrichtung handlungsleitend ist. Im deutschen Sprachraum wurde durch SCHÜTZ (2005) eine Umorientierung verfolgt, die einerseits berücksichtigt, dass eine hohe Selbstwertschätzung ihre deutlichen „Schattenseiten“ im Hinblick auf ein angemessenes Sozialverhalten mit sich bringen. Andererseits betont die Autorin, dass gleichzeitig andere wichtige Dimensionen in den Blick genommen werden müssen, die auf eher jüngeren Forschungen der US-amerikanischen Sozial- und Persönlichkeitspsychologie basieren – namentlich Forscher wie BAUMEISTER, CROCKER und KERNIS.

Als unumstößlich lässt sich die Erkenntnis bezeichnen, dass Ansätze, die auf einer reinen Anhebung der Selbstwertschätzung durch Übungen zur Selbstbestätigung (vgl. hierzu z. B. BAUMEISTER et al. 2003) beruhen, als kontraproduktiv zu bewerten sind. Eine zeitgemäße Selbstwertförderung benötigt einerseits die Komponente der Kompetenzorientierung. Daher dienen Unterricht und Erziehung, die es ermöglichen, Fertigkeiten und Fähigkeiten von Schülern zu erweitern, tendenziell immer der Erziehung zum Selbstwert. Auf der anderen Seite wird durch die genannten US-amerikanischen Arbeiten zur Selbstwertschätzung deutlich, dass die scheinbar paradoxe Ausklammerung der Thematisierung der Selbstwertschätzung von entscheidender Bedeutung ist. Diese Arbeiten verweisen auf die Relevanz eines „indirekten Weges“, der über die Förderung von Sozialkompetenzen führt. Eine solche Konzeption wurde in der Grundschulpädagogik von KRAUSE et al. (2004) entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Dieses Programm zur Selbstwertförderung bindet u. a. das Sozialkompetenztraining ‚Faustlos‘ mit ein (CIERPKA 2004).

Daneben verweist der von KERNIS (2003a) aufgeworfene Aspekt der *Authentizität* und die von CROCKER (z. B. CROCKER & WOLFE 2001) thematisierte *Kontingenz* der Selbstwertschätzung auf die Bedeutung von Unterrichtsfächern und -inhalten, die sich dem Themenbereich „Werte“ widmen. Hierzu zählen Religions- oder Ethikunterricht, der Deutschunterricht, gesellschaftswissenschaftliche Fächer und letztlich auch der Sportunterricht mit seiner derzeitigen Ausrichtung an pädagogischen Schwerpunkten. Diese Fächer sind geeignet, sich selbstwertrelevanten Fragen nach Werten und Wertorientierungen zuzuwenden. Im Sportunterricht kann dies beispielsweise unter dem Aspekt der curricular vorgeschriebenen Beachtung der curricular verankerten *pädagogischen Perspektiven* geschehen: durch das Einüben verantwortlichen und

kooperativen Verhaltens und die Erfahrung eines freudvollen Miteinanders. Gemäß dem Forschungsstand zur Bedeutung von Selbstwertkontingenzen kann argumentiert werden, dass eine Überbetonung von Konkurrenz- und Wettkampforientierung wenig selbstwertdienlich ist (vgl. CROCKER & PARK 2001).

Relativ klar lässt sich aus den dargestellten Ergebnissen ableiten, dass das Merkmal der Stabilität die Selbstwertschätzung zu einer salutogenetisch wirksamen Ressource macht. Die bisher vorliegenden Studien zur Bedeutung erzieherischen Handelns für die Selbstwertentwicklung weisen vor allem auf die Wichtigkeit der Beziehungsgestaltung hin – weniger auf die Notwendigkeit von Interventionsprogrammen. Die ebenfalls deutlichen Hinweise auf die Bedeutsamkeit eines wenig kontingenten Selbstwerts legen nahe, das Einüben und Wahrnehmen von sozialer Verantwortung in der Sport- und Bewegungserziehung und vor allem über diesen Bereich hinaus zu einem deutlich verankerten Anteil schulinterner Curricula zu machen.

3.8 Das Selbstwertgefühl und seine Bedeutung für Schule und Lernen

Vor der Etablierung des multidimensionalen Selbstkonzeptmodells in der pädagogischen Psychologie wurde dem Selbstwertgefühl eine fördernde Wirkkraft für schulische Leistungen beigemessen. BETZ & BREUNINGER (1998, S. 51) sehen in der „Aufforstung“ des Selbstwertgefühls eine wichtige unterstützende Strategie, um aus dem „Teufelskreis Lernstörung“ auszubrechen. In Alltagstheorien und in der populärwissenschaftlichen Psychologie (vgl. O'BRIEN et al. 2006a) lässt sich die Auffassung wiederfinden, sogenannte *selbstbewusste* Schülerinnen und Schüler seien besser in der Lage, schulische Leistungsanforderungen zu bewältigen. Verschiedene Studien und Metaanalysen (z. B. MARSH & YEUNG 1999) verwiesen auf nur mäßige Korrelationen zwischen den Schulleistungen und dem gemessenen Selbstwertgefühl. Als wesentlich stärker zeigte sich der Zusammenhang zwischen den fachspezifischen Selbstkonzepten und den jeweils zugehörigen Leistungen. Aus diesem Grund wird das globale Selbstwertgefühl in den Arbeiten von MARSH (vgl. MARSH et al. 2006) als wenig hilfreiches Konstrukt für die Erforschung schulischer Lernprozesse beurteilt. MARSH konzentrierte sich vor allem auf die Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept und den Lernleistungsergebnissen, für die das Selbstwertgefühl nur einen geringen Vorhersagewert hat

Selbstwertförderung in der Schule im Sinne des Salutogenesemodells

Dennoch wird dem Konstrukt der Selbstwertschätzung im Bereich der Schule – besonders innerhalb der Primarstufe – weiterhin Beachtung geschenkt. Während im US-amerikanischen Raum immer wieder schulische Programme zur Förderung des Selbstwertgefühls durchgeführt und evaluiert wurden (im Überblick TWENGE 2006), ist in Deutschland das umfangreiche Forschungsprojekt von KRAUSE et al. (2004) hervorzuheben; deren Entwicklung eines schulischen Konzepts zur Förderung des Selbstwertgefühls bei Grundschulkindern hatte allerdings die Stärkung gesundheitsdienlicher Ressourcen im Sinne des *Salutogenesemodells* nach ANTONOVSKY (1997) zum Ziel und nicht die Förderung von schulspezifischen, lern- und leistungsorientierten Kompetenzen.

Die Bedeutung des Lehrers für die Selbstwertentwicklung

Während zahlreiche Befunde zur Bedeutung der Eltern für die Selbstwertentwicklung von Kindern vorliegen, wurde die Rolle von Lehrern bisher nur wenig beachtet. Bislang vorliegende empirische Befunde weisen auf die positive Bedeutung eines Autonomie stärkenden, Struktur schaffenden und unterstützenden Lehrerverhaltens hin. Weiterhin ist das Gefühl von Verbundenheit innerhalb der Klassengemeinschaft ein selbstwertfördernder Aspekt, der von Lehrkräften in der Regel in hohem Maße mitgestaltet werden kann (vgl. GROLNICK & BEISWENGER 2006). Auch ein geringer Leistungs- und Konkurrenzdruck wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl von Schülern aus (SCHWARZER 1983).

Selbstwert und unterrichtsbezogene Kompetenzen

Die Beziehung zwischen der Institution Schule und dem Selbstwertgefühl scheint also schwerpunktmäßig eine Richtung zu haben: Schule kann zur Förderung des Selbstwertgefühls beitragen, während umgekehrt das Selbstwertgefühl wenig zur Bewältigung schulischer Anforderungen beitragen kann. Allerdings ist Schule ein komplexes System, welches in zunehmendem Maße mehr verlangt als schulfachbezogene Leistungen. Die Arbeiten von BROWN (vgl. BROWN & O'MARA) verweisen auf eine andere mögliche wichtige Funktion des Selbstwertgefühls im schulischen Kontext. Sie zeigen, dass eine angemessen hohe Selbstwertschätzung eine wichtige Rolle bei der Verarbeitung von stressigen Situationen, wie z. B. Misserfolgen, spielt. Es kann also angenommen werden, dass typische Schulsituationen, wie sich zu

trauen, eine schwierige Aufgabe anzugehen, etwas zum Unterricht beizutragen, auch wenn die Gefahr eines Fehlers droht, oder Referate vor der Klassengemeinschaft zu halten, besser mit einem hohen als mit einem niedrigem Selbstwertgefühl bewältigt werden können. Ausgehend von dieser Annahme untersuchte TRAUTWEIN (2003) die Variable der Unterrichtsbeteiligung und deren Zusammenhang zum Selbstwertgefühl. In der Tat konnte er eine solche Wirkung nachweisen: Im Fach Englisch korrelierte das Selbstwertgefühl mit der Unterrichtsbeteiligung und der erreichten Zeugnisnote, während im Fach Mathematik der Zusammenhang zur Unterrichtsbeteiligung, nicht aber zur Zensur feststellbar war. Dies kann mit der Struktur der Fächer erklärt werden: Während in bestimmten Fächern die Leistung durch rege Unterrichtsbeteiligung beeinflusst werden kann, ist dies in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern bei fehlender Begabung oder Grundlagenwissen wohl weniger stark möglich.

3.9 Die Veränderbarkeit des Selbstwertgefühls

Aus der Perspektive der Pädagogik stellen sich verschiedene grundlegende Fragen:

- (1) Zunächst geht es um die Frage, ob sich das Selbstwertgefühl durch erzieherische oder therapeutische Einflussnahme *überhaupt* beeinflussen lässt.
- (2) Weiterhin geht es um das *Wie* – nämlich um die Frage der geeigneten Vorgehensweisen.
- (3) Letztlich ist zu klären, welche Form gewählt werden sollte, um das angebahnte Förderziel zu erreichen – hierbei sind also verschiedene organisatorische Aspekte angesprochen.

(1) Zur Frage der Beeinflussbarkeit

Ausgehend von den vielfach aufgezeigten Auswirkungen von einschneidenden Lebensereignissen auf das Selbstwertgefühl (vgl. SCHÜTZ 2003) kann angenommen werden, dass sich auch pädagogische oder therapeutische Interventionen in ähnlicher Weise als wirksam für die Selbstwertdynamik erweisen. Die in der pädagogischen und psychotherapeutischen Praxis in der Regel vorherrschende Annahme, das Selbstwertgefühl könne durch professionell durchgeführte Maßnahmen gehoben werden, wird durch zwei vorliegende Metastudien von HATTIE (1992) und HANEY & DURLAK (1998)

gestützt. HATTIE fand bei 89 Studien, die in seine Analyse eingeflossen sind, eine mittlere Effektstärke von .37. Nach dieser Studie konnte bei 65 % der Teilnehmer der Interventionen eine positive Veränderung festgestellt werden. Auch die spätere Metaanalyse von HANEY & DURLAK (1998) bestätigte die mögliche Wirksamkeit von selbstwertfördernden Maßnahmen.

Metaanalysen hängen im Grunde immer von der Qualität der verfügbaren Studien ab, weshalb HANEY & DURLAK (1998) die unterschiedliche Konzeptionalisierung des Konstrukts *Selbstwertgefühl/Self-Esteem* bemängeln. Grundlegende Differenzen bestehen darin, ob lediglich die Dimension der Selbstakzeptanz, des Sich-selbst-Mögens, betont wird oder ob auch die wahrgenommenen eigenen Kompetenzen („*perceived competence*“, vgl. HARTER 1999) berücksichtigt wurden. HANEY & DURLAK (1998) resümieren, dass eine Selbstwertförderung ähnlich wirksam ist wie die Förderung in anderen funktionalen Bereichen.

(2) Zur Frage nach der geeigneten Vorgehensweise

Nach der Metastudie von HATTIE (1992) besteht kein Unterschied in der Wirksamkeit von Maßnahmen, die direkt auf das Selbstwertgefühl zielten, indem etwa vermittelt wurde, wichtige Selbstwertquellen im eigenen Leben zu identifizieren und anzunehmen, und solchen Interventionen, die indirekt ansetzten. Indirekt bedeutet, dass der Aufbau bestimmter Kompetenzen fokussiert wurde, was im Sinne der Bottom-up-Kausalrichtung zu selbstwertdienlichen Erfahrungen führen soll. Entscheidend für die Wirksamkeit ist gleichwohl die Schwerpunktbildung innerhalb der Förderkonzeption. Ein größerer Effekt konnte laut HANEY & DURLAK (1998) erzielt werden, wenn die Konzeption der Maßnahme das Selbstwertgefühl auch als Förderschwerpunkt vorsah und nicht einen anderen funktionellen Bereich, wie etwa die Lese- und Rechtschreibleistung. Weiterhin betonen die Autoren den Vorteil von Interventionen, die eine klare theoretische Basis aufweisen. Als bemerkenswert stellte sich weiterhin heraus, dass die gemessenen Effekte bei Teilnehmern mit externalisierenden Störungen größer waren als bei Teilnehmern mit internalisierenden oder gemischten Störungen. Bemerkenswert deswegen, weil die Klientel als eher schwierig zu fördern oder zu behandeln gilt (HANEY & DURLAK 1998).

(3) *Zur Frage nach formellen Aspekten der Selbstwertförderung*

Während klare Hinweise zur optimalen Dauer der Maßnahme und Häufigkeit der Fördereinheiten bislang fehlen, belegt die Metaanalyse von HANEY & DURLAK (1998) die Überlegenheit von gruppenbasierten Förderkonzepten. Dies kann mit der in der Soziometertheorie beschriebenen Abhängigkeit der Selbstwertschätzung von der erlebten Akzeptanz innerhalb einer Gruppe erklärt werden.

Grundlegende Kritik äußern HANEY & DURLAK (1998) an der Methodik der meisten Studien: In der Regel wurden in den Messungen lediglich Selbstauskünfte verwendet.

TWENGE (2006, S. 390) formuliert in diesem Zusammenhang:

„I thought that these influences might work to raise young people’s self-esteem, or at least might raise their scores on measure or self-esteem.”

Letztlich ist nicht auszuschließen, dass Selbstwertförderprogramme nur die Tendenz zur Folge haben, höhere Werte auf den dargebotenen Skalen anzugeben, ohne die intendierte Selbsteinschätzung wirklich positiv beeinflusst zu haben. Dies könnte bei Konzeptionen wie den von TWENGE (2006) dargestellten Beispielen der Fall sein: Die Selbstwertförderung basiert in diesen Fällen auf der Ermutigung der Teilnehmer, selbstwertdienliche Affirmationen zu benutzen oder sich durch Methoden, wie dem Tragen von T-Shirts mit entsprechenden Slogans, des eigenen Wertes und der eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden. TWENGE (2006) argumentiert, die gemessene Selbstwertsteigerung könne auch Folge des geschärften Bewusstseins darüber sein, dass Selbstwertschätzung eine wertvolle Ressource darstellt, die jedermann haben sollte. Möglicherweise erfolgte aus diesem Grund eine solche Antwort auf den vorgelegten Skalen. TWENGE & CAMPBELL (2001) untersuchten die Angaben auf der *ROSENBERG-Self-Esteem-Scale* aus dem Zeitraum zwischen 1968 und 1994 und fanden heraus, dass die Studenten der 1990er-Jahre höhere Werte hatten als die der 1960er-Jahre. Die Frage, inwieweit eine wirkliche Steigerung stattgefunden hat, bleibt offen. Insofern müssen also Ergebnisse von Studien zur Selbstwertförderungen kritisch betrachtet werden, wenn diese lediglich Selbstauskünfte als Grundlage der Evaluation benutzen.

4 Sport als Möglichkeit der Selbstwertförderung – Wirkungen und Wirkdynamik

4.1 Sport und Bewegung als zentrale Begriffe – eine Reflexion

Wie einer sich bewegt,
so ist der Sinn seines Lebens
Alfred ADLER, *Der Sinn des Lebens* (1933/1981, S. 66)

Ein zentraler Aspekt der vorliegenden Arbeit ist die psychosoziale Förderung mit Mitteln des Sports. Sport erscheint als sehr komplexer vielschichtiger Begriff. Eine allgemeingültige Definition von Sport kann daher nicht gegeben werden (vgl. RÖTHING & PROHL 2004). Sport hat beispielsweise in der öffentlich-medialen Alltagswahrnehmung andere Konnotationen als im Lebensbereich Schule. Die Verwendung innerhalb der Alltagssprache umfasst Phänomene, die bisweilen kaum etwas miteinander zu tun haben: So ist dieser Begriff stark mit intensiver körperlicher Tätigkeit verbunden, wie etwa bei Mannschaftsspielen oder Ausdauertraining, wird aber auch für nahezu bewegungslose Tätigkeiten, wie Schach-, Schieß- oder Denksport, verwandt. In Anlehnung an WITTGENSTEIN (1953) kann festgestellt werden, dass es Gemeinsamkeiten von verschiedenen Bedeutungen des Begriffs Sport gibt, sich aber manche „Mitglieder“ dieser „Begriffsfamilie“ wiederum kaum oder gar nicht ähneln. Eine erste Eingrenzung kann geschehen, indem man den Sport auf den Bereich beschränkt, der von der Sportwissenschaft und im Grunde auch im Schulfach *Sport* fokussiert wird: die gezielte körperliche Aktivität mit einer ausdrücklichen Thematisierung von Leiblichkeit und menschlicher Bewegung. Im Gegensatz hierzu beziehen sich andere Bedeutungen des Sportbegriffs (z. B. *Denksport*) eher auf die etymologischen Wurzeln des „Sich-Zerstreuens“. Bewegung wiederum lässt sich eher physikalisch mit dem Merkmal der „Ortsveränderung der menschlichen Körpermasse in Raum und Zeit“ (WAGNER et al. 2006, S. 60) beschreiben und kann aus dem Blickwinkel verschiedener Leistungsdimensionen (Schnelligkeit, Höhe, Weite, Genauigkeit usw.) betrachtet und bewertet werden oder aber eher im Sinne von „(...) Bewegungshandlung, für die *Bedeutung* und *Sinn* sowie Situationsbezug charakterisierend sind“ (HÖLTER 1993, S. 14). Gerade für die Zielgruppe der Schüler mit motorischem Förderbedarf und mangelndem Selbstwertgefühl kann nur letztere Auffassung von sportlicher Bewegung als angemessen erscheinen – ähnlich

argumentiert HÖLTER (1993) für die mototherapeutische Arbeit mit Erwachsenen, bei denen zum Teil ähnliche Problematiken angenommen werden können.

Eine weitere Unähnlichkeit innerhalb der „großen Familie“ des Sports besteht in den Dimensionen der Zweckgebundenheit und Lustbetontheit. So sprechen wir von Sport, wenn Schüler sich in einem Ballspiel betätigen, um einfach nur „Spaß“ zu haben, andererseits ordnen wir auch gezieltes, oft auch wenig freudvolles Krafttraining in einem Fitnessstudio unter der Kategorie Sport ein. Beides fällt, wie aber auch intensive Gartenarbeit u. Ä., unter den Oberbegriff der körperlichen Aktivität (engl. *physical activity*) (WAGNER et al. 2006). Im ersten Beispiel besteht aber wegen der „nicht zweckhaften“ und lustbetonten Ebene große Nähe zur „Sphäre des Spiels“ (RÖTHING & PROHL 2004, S. 493), die beim zweiten Beispiel kaum gegeben ist. Eine Auffassung von Sport, die der Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dienen soll, muss sich im Wesentlichen an der Nähe zum freudvollen spielerischen Tun orientieren. Im englischen Sprachraum, aus dem die Mehrzahl der wissenschaftlichen Arbeiten zum Thema Sport und Selbstwertförderung stammen, wird hier stärker getrennt: Die eher funktionale, auf körperliche Leistungsfähigkeit abzielende sportliche Tätigkeit wird unter den Begriff (*physical*) *exercise* gefasst. Ein Großteil der Forschungen zur Selbstwertförderung bezieht sich auf diesen Bereich der sportlichen Tätigkeit. Gerade aber für jüngere Schüler und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf muss sich der Sport- und Sportförderunterricht an einem Sportbegriff orientieren, der eine starke Beziehung zum zweckfreien und freudebetonten Spiel aufweist und sich nur in Maßen an den Kategorien Leistung, Konkurrenz und Wettkampf orientieren sollte – allein schon, um die Freude an Bewegung und Motivation zur Bewegung zu wecken und aufrechtzuerhalten (vgl. WHITEHEAD & CORBIN 1997). Dieser Sportbegriff mit seiner Nähe zum Spiel und einem Bewegungsbegriff, der eher Bedeutung und Sinn betont, manifestiert sich innerhalb der Sportpädagogik im Hinblick auf jüngere und förderbedürftige Kinder gewöhnlich in dem handlungsleitenden Dreiklang „Bewegung, Sport und Spiel“ und in der Tendenz, innerhalb der Förderschulcurricula von Sport und Bewegungserziehung zu sprechen (vgl. HÖLTER 2007).

4.2 Sport aus dem Blickwinkel der Selbstkonzeptforschung

4.2.1 Sozialisation *durch* den Sport oder Selektion *in* den Sport?

Die positive Wirkung des Sportengagements auf die Entwicklung der Persönlichkeit und das Selbstsystem – insbesondere bei Kindern und Jugendlichen – kann als populäre Alltagstheorie bezeichnet werden, über die große Einigkeit besteht. GERLACH (2008, S. 5) formuliert plakativ: „Die Annahme, dass der Sport die Persönlichkeit fördere, ist fast so alt wie der Sport selbst“. Gemäß dieser Annahme werden von gesellschaftlichen Institutionen Ziele für die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender formuliert, die mithilfe des Sports realisiert werden sollen. Sportvereine und -verbände beanspruchen für sich, zur Ressourcenstärkung von Kindern und Jugendlichen beitragen zu können, etwa um diese vor den Gefahren durch Drogen und Alkohol zu wappnen (vgl. BRETTSCHEIDER & KLEINE 2002). Schule betrachtet den Schulsport stärker als andere Lernbereiche als Erfahrungsfeld, welches zur Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstbilds beitragen kann: Eine Inhaltsanalyse von Sportlehrplänen aller Bundesländer durch PROHL und KRICK (2006) ergab, dass vor allem für die Sekundarstufe I die Entwicklung von „Selbstvertrauen“ und die Förderung eines positiven Selbstkonzepts häufig benannte Erziehungsziele darstellen.

Die Sportwissenschaft stellt sich in diesem Zusammenhang die Aufgabe, diese Alltagstheorien, die den „Sport als Motor der Persönlichkeitsentwicklung“ betrachten (GERLACH 2008, S. 5), empirisch zu überprüfen. Der allgemeine Konsens über die positiven Wirkungen des Sports – und speziell des organisierten Sports – könnte allerdings auch aus einer Verwechslung von Ursache und Wirkung resultieren: Nicht der Sport fördert das Selbstbild (=Sozialisationshypothese), sondern Menschen mit einer positiven Selbsteinstellung wählen häufiger sportliche Aktivitäten (= Selektionshypothese). Die hohen Erwartungen an den Sport, zur Lösung brisanter gesellschaftlicher Probleme (Alkohol und Drogen, Gewalt) beitragen zu können (vgl. BRETTSCHEIDER & KLEINE 2002; GERLACH 2008), mögen auch durch den hohen öffentlichen Stellenwert des Sports bedingt sein und durch den Umstand, dass Funktions- und Entscheidungsträger im institutionalisierten Sport in ihrer Einschätzung durch eigene positive Sportbiografien geprägt sind.

Neben der Frage nach den Wirkungen und Kausalzusammenhängen zwischen dem Sport und dem physischen Selbstkonzept konzentrieren sich die Forschungen zum

Zusammenhang zwischen Sportengagement und Selbstkonzeptentwicklung auch auf den Einfluss auf die Dimensionen des sozialen und emotionalen Selbstkonzepts. Als Kernthema kann die Beziehung zwischen Sport und Selbstwertentwicklung betrachtet werden (vgl. EKELAND et al. 2005; GRUBER 1986; WHITEHEAD & CORBIN 1997). Darüber hinaus konzentrieren sich weitere Forschungsbemühungen auf die Frage, inwiefern sich die Erkenntnisse zur Struktur und Dynamik des akademischen Selbstkonzepts auf das physische Selbstkonzept übertragen lassen.

4.2.2 Forschungsergebnisse zum physischen Selbstkonzept

Vor allem für Kinder und Jugendliche spielt das physische Selbstkonzept eine wichtige Rolle für die globale Selbstwertschätzung (ASENDORPF & VAN AKEN 1993; HARTER 1999; 2006). SLUTZKY UND SIMPKINS (2009) konnten die Bedeutung des sportlichen Selbstkonzepts als Verbindungsglied zwischen der Sportbeteiligung von Kindern und ihrem Selbstwertgefühl mithilfe einer Längsschnittstudie mit fast 1000 US-amerikanischen Vorschul- und Schulkindern nachweisen. Die Messungen der drei Alterskohorten wurden zu vier Zeitpunkten durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, wie die Zeiten, welche die Kinder mit einer Sportart verbringen, sich indirekt über den Weg des sportlichen Selbstkonzepts auf das Selbstwertgefühl auswirken. Aufgrund der Bedeutung des physischen Selbstkonzepts für die Entwicklung der Selbstwertschätzung sollen an dieser Stelle Forschungsergebnisse zur Wirkung, Struktur und Dynamik dieser Domäne dargestellt werden.

Der Einfluss des Sporttreibens auf das physische Selbstkonzept

Die vorliegenden Studien zum Einfluss des Sportengagements auf das physische Selbstkonzept – insbesondere bei Kindern und Jugendlichen – (BRETTSCHEIDER & KLEINE 2002; BRETTSCHEIDER & GERLACH 2004; BURRMANN 2004) deuten auf einen positiven Zusammenhang zwischen beiden Variablen hin. Allerdings kann bisher noch keine eindeutige Kausalrichtung abgeleitet werden. BRETTSCHEIDER & KLEINE (2002) begründen die Zusammenhänge, die sich in ihrer Längsschnittstudie zur Wirkung des sportlichen Engagements von Jugendlichen in Vereinen zeigten, eher mit der Selektionshypothese: Die Autoren gehen davon aus, dass nicht der Vereinssport zu einer stärkeren Ausprägung von Facetten des physischen Selbstkonzepts führt, sondern dass

sich vielmehr diejenigen Heranwachsenden in Vereinen engagieren, denen das sportliche Selbstkonzept sehr wichtig ist und die durch vorhandene Begabungen eine besondere Eignung mitbringen. BURRMANN (2004) verwendete in ihrer Längsschnittuntersuchung an Jugendlichen aus ländlichen Bereichen des Bundeslandes Brandenburg ein Cross-Lagged-Panel-Design, welches gerade für die Frage nach Kausalrichtungen gut geeignet ist. Überprüft wurde die Wirkung des generellen Sporttreibens einerseits und der Sportbeteiligung in Vereinen andererseits. In der Tat fand BURRMANN (2004) Hinweise auf die Sozialisationshypothese: Verschiedene Facetten des physischen Selbstkonzepts (wahrgenommene Fitness, Sportlichkeit und Figurprobleme) wurden durch das Sportengagement der Jugendlichen positiv beeinflusst. Die Effekte sind allerdings nur durch das Sporttreiben, nicht aber durch die Zugehörigkeit zu einem Sportverein zu erklären. Lediglich indirekte Effekte können angenommen werden, da die Zugehörigkeit zu einem Sportverein oftmals ein häufigeres und intensiveres Sporttreiben zur Folge hat. Allerdings zeigen die Untersuchungsergebnisse eine positive Wirkung der Sportvereinszugehörigkeit auf das soziale Selbstkonzept. Ähnlich wie bei der Studie von BRETTSCHEIDER & KLEINE (2002) weisen auch die Ergebnisse von BURRMANN (2004) auf Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hin: Sporttreibende Jungen schätzten ihre Sportlichkeit, Fitness sowie Figurprobleme insgesamt positiver ein als die Mädchen.

Insgesamt sind die von BURRMANN (2004) ermittelten Effekte eher gering. Allerdings weist sie in der Interpretation ihrer Ergebnisse darauf hin, dass diese dennoch bedeutsam sein können, denn innerhalb der schwierigen Lebensphase, wie sie gerade die Pubertät darstellt, sind jegliche vorhandenen psychischen Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben hilfreich und daher auch pädagogisch relevant (vgl. GERLACH 2008). Möglicherweise kann, wie in anderen Lebensbereichen auch, angenommen werden, dass auch geringe Ursachen bedeutsame Folgen haben können – in diesem Fall für eine positive psychosoziale Entwicklung.

Insgesamt können die Hinweise auf den positiven Einfluss des Sporttreibens bei Heranwachsenden aus der Perspektive der Selbstwertentwicklung als fruchtbar bewertet werden: Vor allem aufgrund der nachweislich großen Bedeutung dieses Lebensbereichs für die Ausformung der globalen Selbstwertschätzung bei Kindern und Jugendlichen (vgl. ASENDORPF & van AKEN 1993; EBBECK & WEISS 1998; HARTER 1990; 1996).

Struktur und Dynamik des physischen Selbstkonzepts

Die Erforschung des physischen Selbstkonzepts orientiert sich fast ausschließlich am Modell des multidimensionalen und hierarchischen Selbstkonzepts nach SHAVELSON et al. (1976) und an den Modifikationen durch MARSH et al. (1988). Analog zu den Erkenntnissen über das akademische Selbstkonzept ist zunächst grundsätzlich zu klären, inwieweit in der Dimension des physischen Selbstkonzepts die angenommenen Strukturen überhaupt nachgewiesen werden können. Ähnlich wie beim akademischen Selbstkonzept ist die Erkenntnislage im Hinblick auf die Multidimensionalität als stichhaltig zu bewerten (vgl. BRETTSCHEIDER & BRÄUTIGAM 1990; STILLER & ALFERMANN 2005; 2008; STILLER, WÜRTH & ALFERMANN 2004; WAGNER & ALFERMANN 2006). Das physische Selbstkonzept beinhaltet zunächst zwei theoretisch und empirisch trennbare Subdimensionen: das Selbstkonzept der physischen Attraktivität und das sportliche Selbstkonzept. Als Facetten des sportlichen Selbstkonzepts können die Komponenten „Koordination“, „Beweglichkeit“, „Schnelligkeit“, „Ausdauer“ und „Kraft“ angenommen werden (STILLER et al. 2004; WAGNER & ALFERMANN 2006). Aber ähnlich wie beim akademischen Selbstkonzept bestehen Zweifel hinsichtlich der hierarchischen Struktur. Während für das akademische Selbstkonzept angenommen wird, dass dieses Merkmal nur vor dem Erwachsenenalter vorhanden zu sein scheint, konnte eine Längsschnittuntersuchung von KOWALSKI et al. (2003) keine Belege für eine hierarchische Organisation des physischen Selbstkonzepts im Jugendalter liefern. Die Datenanalyse der gemessenen Werte bei Mädchen, die sich bei der ersten Messung in der 9., bei der zweiten Messung in der 10. Klasse befanden, zeigte nur wenig Hinweise auf Bottom-up- oder Top-down-Effekte. Nachgewiesen wurde der hierarchische Kausalfluss innerhalb der Domäne des physischen Selbstkonzepts (vgl. Abschnitt 3.2). Allerdings räumen die Autoren ein, dass möglicherweise der Abstand der Messungen ungünstig für den Nachweis von Bottom-up- und Top-down-Effekten gewesen sein könnte. Zudem argumentieren sie, dass sich derartige Effekte durch gezielt eingesetzte Interventionen zwischen den Messzeitpunkten möglicherweise besser nachweisen ließen. In diesem Zusammenhang können die zahlreichen Interventionsstudien zur Wirkung des Sports auf das physische Selbstkonzept (vgl. EKELAND et al. 2005; FOX 2000; GRUBER 1986; SPENCE et al. 2005; WHITEHEAD & CORBIN 1997) oder das globale Selbstwertgefühl als Hinweis auf eine hierarchische Struktur dieser Domäne im Sinne der Annahmen von FOX (2000) oder SONSTROEM (1997; 1998) gewertet werden.

Inwieweit also von einem physischen Selbstkonzept nach dem Pyramidenmodell von SHAVELSON et al. (1976) ausgegangen werden kann, ist nach dem derzeitigen Forschungsstand nicht abschließend zu beurteilen, sodass weitere experimentelle und längsschnittliche Studien notwendig sind, um Licht in die Frage nach den Strukturmerkmalen des physischen Selbstkonzepts zu bringen. Für das EXSEM als sportspsychologische Variante der multidimensionalen und hierarchischen Modellvorstellung in der Tradition SHAVELSONS gibt es zwar bislang keine endgültigen Belege, dennoch liegt damit ein schlüssiges Konzept mit fruchtbaren Möglichkeiten für die Interventionsplanung und -evaluation vor.

Das physische Selbstkonzept und das I/E-Modell

Während das I/E-Modell („Internal/external Frame of Reference“-Modell) zunächst vor allem im Bereich des akademischen Selbstkonzepts intensiv untersucht wurde, nehmen sportspsychologische Forschungen, welche die Frage nach der Bedeutung von sozialen und intraindividuellen Vergleichen betrachten, in den letzten Jahren zu (z. B. CHANAL et al. 2005).

TIETJENS et al. (2005) konnten in ihren Forschungsarbeiten entsprechende internale und externale soziale Vergleichsprozesse für das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept nachweisen: Bei Sportstudenten (eine aufgrund der häufigen Leistungsrückmeldungen gut zu untersuchende, aber auch sehr exponierte Gruppe innerhalb der Sporttreibenden) lassen sich Effekte des internalen Bezugsrahmens feststellen: Während etwa die Fähigkeitsselbstkonzepte der Sportarten Fußball und Basketball korrelieren, lässt sich eine Trennung der Selbstkonzepte von entsprechend „unähnlichen“ Sportarten, wie zwischen Mannschafts- und Individualsportarten, nachweisen. Auch bei Schülern konnte TIETJENS (2008) Effekte des internalen wie auch des external-sozialen Bezugsrahmens feststellen. Sporttreibende vergleichen sich mit sich selbst und mit anderen und speisen aus diesen Vergleichen ihr sportbezogenes Selbstkonzept.

Obwohl der kompensatorische Sport und psychomotorische Förderansätze (z. B. im Sportförderunterricht) die Effekte der internalen und externalen Bezugsrahmen konzeptionell nutzen – etwa in der Zusammenstellung von kleinen Fördergruppen und dem bewussten Einsatz der individuellen Bezugsnorm (vgl. DORDEL 2007) – hat sich die Selbstkonzeptforschung diesem Bereich bisher nur in geringem Maße gewidmet.

In einer jüngeren Studie zum I/E-Modell von CHANAL et al. (2009) wurde ein bemerkenswerter Pfad der transdimensionalen Beeinflussung aufgezeigt: An 451

französischen Schülern wurden Effekte zwischen dem verbalen, mathematischen und sportlichen Selbstkonzept untersucht. Erstaunlicherweise wurden hier positive Effekte zwischen dem sportlichen und dem mathematischen, nicht aber dem verbalen Selbstkonzept gefunden. Mögliche latente Variablen, die dabei eine Rolle spielen, wurden in dieser Studie nicht erfasst, sodass man über strukturelle oder prozessuale Ähnlichkeiten zwischen diesen beiden auf den ersten Blick unähnlichen schulischen Leistungsbereichen nur spekulieren kann. CHANAL und seine Mitarbeiter (2009) bieten als mögliche Erklärung den Transfer von evtl. im Sport erworbenen räumlichen Fähigkeiten auf die Mathematik an. Ein anderer Ansatz, der empirisch verfolgt werden könnte, wäre die Übertragung von psychischen Fertigkeiten, wie z. B. Herausforderungen durch Durchhalten, Ausdauer und Nichtaufgeben zu meistern. Fertigkeiten, die möglicherweise beim Sport erworben werden und eher das mathematische als das verbale Selbstkonzept fördern. Hierzu wäre es vielleicht aufschlussreich, innerhalb eines möglichen Untersuchungsdesigns das Konstrukt Selbstwirksamkeit einzubeziehen. Ein weiterer empirischer Hinweis auf die Existenz von transdimensionalen Wirkungen, die vom physischen Selbstkonzept ausgehen, kann in der bereits erwähnten Studie von BOHRNSTEDT und FELSON (1983) gesehen werden. Hier hatte die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten von amerikanischen Jungen beim Basketball einen Einfluss auf das Selbstkonzept der sozialen Anerkennung. Aus den Untersuchungsergebnissen kann aber nicht von einer generellen positiven Wirkung des sportlichen auf das soziale Selbstkonzept geschlossen werden: Als entscheidend kann angesehen werden, dass es sich

a) um eine Mannschaftsportart handelte, die

b) innerhalb des kulturellen Kontextes ein hohes Ansehen genießt.

ASENDORPF und TEUBEL (2009) weisen auf die selbstkonzeptrelevanten sozialen Mechanismen von Mannschaftssportarten hin: Kinder mit ausgeprägten Fertigkeiten können in ihrem Sozialstatus von ihren Kompetenzen profitieren: etwa beim täglichen Fußballspiel¹¹ auf dem Schulhof. Ob das physische Selbstkonzept sich generell positiv auf die soziale Domäne auswirkt, kann nach dem derzeitigen Forschungsstand nicht beantwortet werden – anzunehmen ist ein großer Einfluss auf die Popularität und

¹¹ Für deutsche Schüler könnte in Anlehnung an BOHRNSTEDT und FELSON (1983) angenommen werden, dass in erster Linie Kompetenzen im „Nationalsport“ Fußball einen positiven Einfluss auf das soziale Selbstkonzept haben könnten.

Anerkennung der Schüler durch Kompetenzen in Sportarten mit hohem Stellenwert innerhalb der Bezugsgruppe.

Schwerpunkt der Forschungen zum REM bilden Studien zur Interaktion von Schulleistungen und schulischem Selbstkonzept. Ausgedehnt wurde dieses Modell in den letzten Jahren auch auf das physische Selbstkonzept und verschiedene Ergebnisvariablen: die gegenseitige Beeinflussung von sportlichem und physischem Selbstkonzept von Schülern bezogen auf das Turnen (MARSH et al. 2006) oder von Spitzenathleten beim Schwimmen (MARSH & PERRY 2005) sowie der reziproken Wirkung des Übungsverhaltens und des Selbstkonzepts im Sportunterricht (MARSH et al. 2006b). Die erste Studie, die den reziproken Effekt in der physischen Domäne auch bei jüngeren Schülern aufzeigen konnte (MARSH et al. 2007), verwendete Datenmaterial einer umfangreichen Längsschnittstudie von BRETTSCHEIDER & GERLACH (2004). Die ausgewerteten Daten wurden in der 3., 4. und 6. Klasse erhoben und umfassten somit auch den kritischen Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Bemerkenswert an dieser Studie ist, dass auch über den Übergang hinaus signifikante Effekte vorhanden waren, während aufgrund von Studien zum akademischen Selbstkonzept eine negative Entwicklung nach dem Einschnitt durch den Schulwechsel zu erwarten gewesen wäre (vgl. GERLACH 2008). Weiterhin interessant an den Ergebnissen von MARSH et al. (2007) ist die Unabhängigkeit reziproker Effekte vom Geschlecht.

4.3 Selbstwirksamkeit –Schlüssel in der Wirkdynamik bei der Selbstwertförderung durch Sport

Die Annahme der moderierenden Wirkung der Selbstwirksamkeit ist innerhalb der Sportpsychologie von SOENSTROEM (1984) postuliert worden. Das *Exercise-and-Self-Esteem-Model (EXSEM)* (SOENSTROEM & MORGAN 1989) ist ein hierarchisch angelegtes Erklärungsmodell zur Darstellung der selbstwertfördernden Wirkung von bewegungsorientierten Interventionen.

Zwischen dem Sporttreiben einer Person und deren angestiegenem Selbstwertgefühl müssen verschiedene innerpsychische Prozesse angenommen werden – denn es ist kaum anzunehmen, dass Bewegung sich direkt auf das Selbstbild auswirkt. Nach SOENSTROEM und MORGAN (1989) wird die fördernde Wirkung durch die Erhöhung der erlebten physischen Selbstwirksamkeit initiiert. Dieser Prozess wirkt positiv auf die erlebte physische Kompetenz (*physical competence*), welche wiederum das Selbstwertgefühl fördert. SONSTROEM und MORGAN (1989) nehmen also eine Bottom-up-Wirkrichtung an. Gleichzeitig wird in diesem Modell von einem transdimensionalen Prozess ausgegangen, indem eine Wirkung der physischen Kompetenz auf die *physische Akzeptanz (physical acceptance)* angenommen wird.

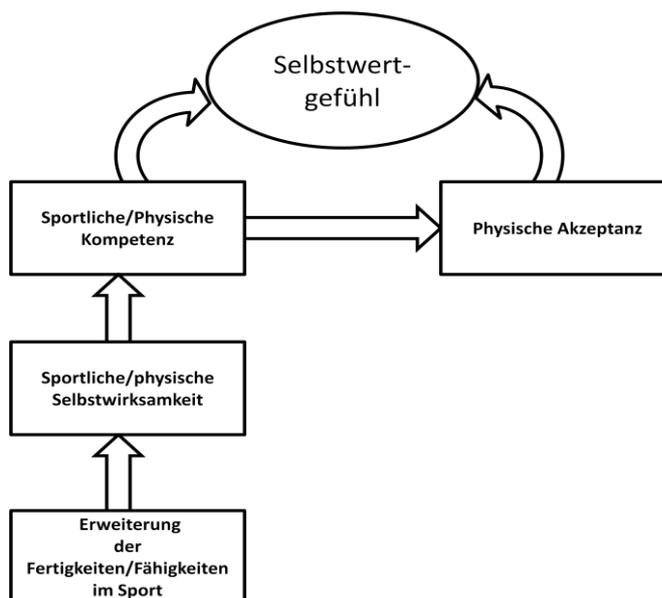


Abbildung 14: Das *Exercise-and-Self-Esteem-Model* zur Erklärung der Wirkung von sport- und bewegungsorientierten Interventionen auf das Selbstwertgefühl nach SOENSTROEM und MORGAN (1989, S. 333)

Die theoretische Grundhaltung dieses Modells nimmt also einen Effekt im Rahmen der *Skill-Development*-Annahme (Sozialisationshypothese) an: Erfahrungen im Sport wirken sich demnach auf die Persönlichkeitsentwicklung aus. In einer Erweiterung des Modells nimmt SONSTROEM (1998) neben dem positiven Effekt des Sports auf das Selbstwertgefühl eine daraus resultierende reziproke Wirkung an: Wird jemand durch das Sporttreiben in seiner Selbstwahrnehmung gestärkt, so wird dies gemäß der *Self-Enhancement*-Annahme (Selektionshypothese) von SONSTROEM (1998) die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass diese Person sich weiterhin sport- oder bewegungsbetont engagieren wird, um sich Möglichkeiten weiteren Kompetenzerlebens zu schaffen. Es wird also eine Top-down-Richtung angenommen, bei der die Selbstwertschätzung die Einstellung zu Sport und Bewegung beeinflusst, was wiederum zu höherem Sportengagement führt.

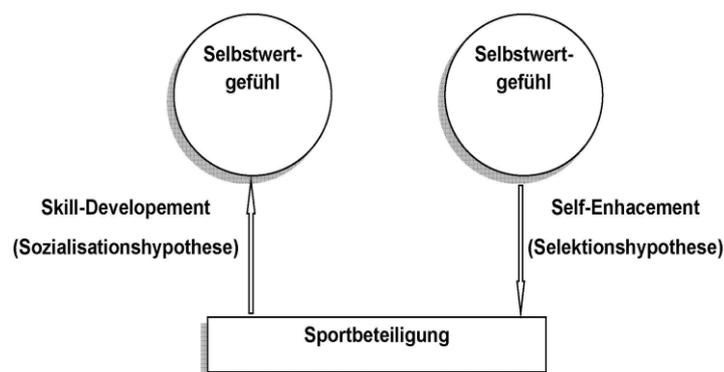


Abbildung 15: Der reziproke Wirkzusammenhang zwischen Sportbeteiligung und Selbstwertgefühl nach SONSTROEM (1998, S. 134)

Bezogen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen steht die Annahme, dass die Wahrnehmung wachsender physischer Kompetenz sich positiv auf die allgemeine Selbstwertschätzung auswirkt, in Einklang mit den Arbeiten von HARTER (1990; 1998; 2006), in welchen die Bedeutung des sportlichen Selbstkonzepts und des Erlebens von Kompetenz als besonders wichtige Selbstwertquellen dargestellt werden. Stichhaltige empirische Belege des EXSEM für diese Altersgruppen blieben bislang jedoch noch aus (vgl. STILLER & ALFERMANN 2005; 2008; WAGNER & ALFERMANN 2006). Eine solidere empirische Grundlage hat das Modell für Menschen in mittlerem und höherem Lebensalter. (BALDWIN & COURNEYA 1997; MCAULEY et al. 1997; MCAULEY et al. 2005).

Aufgrund der in dieser Arbeit dargestellten theoretischen Grundlagen zur Entstehung des Selbstwertgefühls (siehe Abschnitt 3.5) wird davon ausgegangen, dass dessen Förderung auf verschiedenen Wegen geschieht: Einerseits auf direktem Wege (durch erlebte soziale Anerkennung), andererseits, wie im EXSEM postuliert, über die Vermittlung von Selbstwirksamkeit und die daraus resultierende wahrgenommene physische Kompetenz.

Aus diesem Grund soll an dieser Stelle vertiefend auf das Selbstphänomen *Selbstwirksamkeit* eingegangen werden: Das Ziel hierbei ist, Handlungsstrategien für die Konzeption, praktische Umsetzung und Bewertung einer sportbetonten Selbstwertförderung ableiten zu können.

4.3.1 „Ich glaub‘, ich kann es schaffen“¹² – die Selbstwirksamkeitsüberzeugung

"Es wirkt! Er glaubt an sich."

Aus dem Film *Matrix*, L. u. A. WACHOWSKI 1999

Neben den bisher genannten selbstbezogenen Phänomenen gewinnt das Konstrukt der *Selbstwirksamkeit*, das auf Albert BANDURA (1977; 1995; 1997) zurückgeht, innerhalb verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, wie der pädagogischen Psychologie, immens an Bedeutung (FUCHS 2005; SATOW & BAESSLER 1998; SATOW 2000), der Unterrichtsforschung oder den Sportwissenschaften (BUND 2001) und der Sportpädagogik (z. B. BIERMANN 2006).

Seit den Anfängen der Theorie (BANDURA 1977) sind von verschiedenen Theoretikern aus unterschiedlichen humanwissenschaftlichen Bereichen immer wieder Verbindungen zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Selbstwertgefühl gesehen worden. Dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit wird hierbei häufig eine Schlüsselfunktion für die Ausprägung und Qualität der Selbstwertschätzung beigemessen (etwa bei BRANDEN 2006; MRUK 2006a). Die verschiedenen theoretischen Berührungspunkte und Verbindungslinien der beiden Selbstphänomene werden daher im folgenden Abschnitt (4.3.2) dargestellt und diskutiert.

Der Begriff *Selbstwirksamkeit* (engl. *self-efficacy*) ist genau genommen die sprachliche Kurzform eines Konstrukts innerhalb BANDURAS sozial-kognitiver Lerntheorie, welches

¹² „Ich glaub‘, ich kann es schaffen“ – dieser prägnante Satz ist Teil des Titels der Dissertation von BIEMANN (2006) über Selbstwirksamkeitsförderung im Sportunterricht an der Grundschule.

treffender als Selbstwirksamkeitserwartung oder Selbstwirksamkeitsüberzeugung (*self-efficacy-beliefs*) bezeichnet werden müsste. Aus Gründen der Sprachökonomie findet aber zumeist diese Kurzform Verwendung, was, wie FUCHS (2005) anmerkt, zu unterschiedlichen Auffassungen über den Begriffe führt. So existiert nach FUCHS (2005) eine populär-alltägliche Begriffsauffassung von Selbstwirksamkeit – wie sie die Autorin etwa durch Interviews bei Lehrern vorgefunden hat, die eher der wortwörtlichen und handlungsorientierten Übertragung entspricht: Selbstwirksam ist nach dieser Definition ein Individuum, welches sich selbst als jemand erlebt, der etwas bewirkt, etwa ein Lehrer, der eine Wirkung seines Engagements und seines Handelns auf die Gestaltung und Entwicklung seiner Schule erfährt. Sich dieser beiden unterschiedlichen Begriffsauffassungen bewusst zu sein, ist deshalb sinnvoll, da nicht nur in mündlichen Aussagen, sondern auch in Fachbeiträgen der Begriff Selbstwirksamkeit benutzt wird, aber nicht immer eindeutig darauf schließen lässt, ob die kognitiv orientierte, wissenschaftliche Definition nach BANDURA gemeint ist.

Die wissenschaftliche Definition von Selbstwirksamkeit oder Selbstwirksamkeitserwartung geht über diese alltägliche Auffassung hinaus. Der Wortteil „-erwartung“ weist deutlich darauf hin, dass sich Selbstwirksamkeit auf Zukünftiges und nicht auf bereits Geleistetes bezieht.

BANDURAs Definition (1997, S. 3 Übersetzung J. M.) lautet entsprechend: „Bewusste Selbstwirksamkeit bezieht sich auf Überzeugungen über die eigenen Fähigkeiten, die man benötigt, um eine bestimmte Handlung zu organisieren und auszuführen, um damit bestimmte Ziele zu erreichen“

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit umfasst nur solche Aufgaben oder Situationen, die vom Individuum als schwierig erlebt werden. BANDURA selbst (1997) zieht zur Beschreibung dieses Aspekts das Autofahren heran: Da der alltägliche Stadtverkehr dem geübten Fahrer leichtfällt, Fahren unter widrigen Wetter- oder Straßenverhältnissen aber nicht, ist das Konstrukt der Selbstwirksamkeit nur für die letztgenannte Anforderung relevant, da diese hier eine *herausfordernde Aufgabe* darstellt. Entscheidend ist aber hierbei die subjektive Perspektive – nicht ein objektiv zugemessener Schwierigkeitsgrad.

Nach den Vorstellungen der Selbstwirksamkeitstheorie führt eine zuversichtliche Einschätzung der persönlichen Fähigkeiten zu affektiven, motivationalen und behavioralen Prozessen, die es ermöglichen, vorhandene Fähigkeiten und verfügbares Wissen abzurufen, aufgabengemäß zu koordinieren und einzusetzen.

Diese optimistische Sichtweise gegenüber einer Herausforderung erhöht die Chance, zu einem positiven Handlungsergebnis zu kommen: Personen, die sich als selbstwirksam erleben, gelten als ausdauernder und kreativer bei der Bewältigung von schwierigen Aufgaben und Herausforderungen.

4.3.2 Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit – vom Verhältnis zweier Selbstphänomene

BANDURA (1997) als „Vater“ der Selbstwirksamkeitstheorie legt großen Wert darauf, Selbstwirksamkeit als eigenständiges Konstrukt von anderen Selbstphänomenen abzugrenzen. Er betont die definitorischen Unterschiede zwischen dem Selbstwertgefühl (*self-esteem*) und der Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) und verweist darauf, dass nicht notwendigerweise ein Zusammenhang zwischen beiden Phänomenen besteht, indem er argumentiert, dass das Erleben der völligen Unwirksamkeit in einem Bereich die Wertschätzung des eigenen Selbst durchaus unbeeinflusst lassen kann. Als Beispiel führt er an, dass eine erlebte Unwirksamkeit im Bereich von Gesellschaftstänzen überhaupt nicht zu Zweifeln am eigenen Selbst führen muss (BANDURA 1997, S. 11)¹³. Auf der anderen Seite wird gerade von Vertretern der Psychomotorik bzw. der Bewegungserziehung auf die Bedeutung der Selbstwirksamkeit hingewiesen, da diese als zentraler Faktor für die Genese eines positiven Selbstkonzepts und Selbstwertgefühls bei Kindern und Jugendlichen betrachtet wird (DORDEL 2003; ZIMMER 2002; 2006). Letztlich impliziert der dargestellte Gedankengang von BANDURA auch die andere Einflussrichtung: Gesetzt den Fall, eine Person misst dem Bereich des Tanzens eine große Bedeutung bei und erlebt sich hierbei als selbstwirksam – ist also in der Lage, tänzerische Herausforderungen zu bewältigen – so kann angenommen werden, dass dies einen Einfluss auf die globale Selbstsicht haben kann.

Können aufgabenspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen eine positive Wirkung auf das Selbstwertgefühl haben, so liegt es nahe, anzunehmen, dass ein entsprechender Effekt vor allem auch von der generalisierten Selbstwirksamkeit ausgeht. Ein solcher Zusammenhang, wie er etwa von FLAMMER (1995) aus entwicklungspsychologischer oder von BRANDEN (2006) aus psychotherapeutischer Sicht angedeutet wird, ist

¹³ „I acknowledge complete inefficacy in ballroom dancing does not drive me to recurrent doubts of self-evaluation.“ (BANDURA 1997, S. 11).

erstaunlich wenig untersucht worden. Eine Längsschnittstudie von LIGHTSEY et al. (2006) konnte diesen Zusammenhang nachweisen. Bei den untersuchten Schülern zeigte sich ein Einfluss der generalisierten Selbstwirksamkeit auf das Selbstwertgefühl, während die umgekehrte Wirkrichtung sich nicht nachweisen ließ.

STANLEY und MURPHY (1997) gingen der Frage nach, ob sich das Selbstwertgefühl überhaupt vom der generalisierten Selbstwirksamkeit unterscheiden lässt. In ihrer Untersuchung verglichen sie die Messergebnisse verschiedener Skalen zu diesen beiden Konstrukten miteinander. Die Ergebnisse der Skalen zur Erfassung der generalisierten Selbstwirksamkeit korrelierten in hohem Maße mit den Selbstwertskalen. STANLEY und MURPHY (1997) betonen aber, es könne hieraus nicht geschlossen werden, das Konstrukt der generalisierten Selbstwirksamkeit sei – durch die fehlende Unterscheidbarkeit zum Selbstwertgefühl – verzichtbar. Vielmehr stellen die Autoren fest, dass die von ihnen untersuchten Testverfahren im Grunde nichts anderes messen als das Selbstwertgefühl und fordern die Entwicklung valider Skalen für die Erfassung der generalisierten Selbstwirksamkeit.

CHEN et al. (2004) hingegen konnten die Abgrenzbarkeit beider Konstrukte empirisch nachweisen. In ihrer Studie zeigte sich, dass motivationale Variablen stärker mit generalisierter Selbstwirksamkeitserwartung verknüpft sind als mit dem Selbstwertgefühl, während letzteres Phänomen stärker mit affektiven Variablen verbunden ist. Auch die zitierte Studie von LIGHTSEY et al. (2006) konnte dieses Ergebnis stützen.

Empirische Studien der letzten Jahre liefern also Belege für die oftmals postulierte Annahme, dass sich das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Zuversicht, schwierige Aufgaben meistern zu können, positiv auf die Selbstwertschätzung auswirken. Auch wenn dieses Erleben von Selbstwirksamkeit sich auf einen spezifischen Bereich – die physische Aktivität bzw. den Sport – bezieht, scheint eine solche Wirkung möglich zu sein. Dies gilt zumindest dann, wenn dieser Bereich für die betreffenden Individuen eine gewisse Bedeutsamkeit hat, wie das o. g. Beispiel des Gesellschaftstanzes von BANDURA (1997) verdeutlicht (vgl. hierzu auch DICKHÄUSER & SCHRAHE 2006).

4.3.3 Abgrenzung von anderen Konstrukten

Selbstwirksamkeit erleben und erwarten

Da es gerade bei dem Begriff der Selbstwirksamkeit Differenzen zwischen der Definition BANDURAS (1997) und seiner Verwendung in populär alltäglichen Kontexten – etwa bei Lehrern (vgl. FUCHS 2005) – aber auch in fachwissenschaftlichen Publikationen gibt, ist es sinnvoll, dieses Konstrukt durch die Abgrenzung und Kontrastierung zu anderen, ähnlichen Konstrukten zu präzisieren. Betrachtet man etwa das Vorkommen des Wortteils *Selbstwirksamkeit* im derzeitigen Standardwerk der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen („Sonderpädagogik des Lernens“, WALTER & WEMBER 2007), so fällt auf, dass nicht immer der Bezug zu BANDURAS theoretischer Konzeption gegeben ist. Wie bei den von FUCHS (2005) interviewten Lehrern wird Selbstwirksamkeit hier teilweise als Erfahrung – nämlich die (Lern-)umwelt aktiv zu beeinflussen – gesehen. Ein solches „Selbstwirksamkeitserleben“ (BORCHERT 2007, S. 348; KRETSCHMANN 2007a, S. 17; 2007b, S. 249) bezieht sich auf die Wahrnehmung vergangener oder aktueller Ereignisse und muss daher von der Selbstwirksamkeitserwartung abgegrenzt werden, die sich auf zukünftig zu bewältigende Aufgaben bezieht. Das Erleben, selbst Verursacher von Wirkungen zu sein, wurde von verschiedenen Theoretikern mit unterschiedlichen Begriffen und Modellen beschrieben: Von DECHARMS (1979) stammt das „Origin-Pawn“-Konzept, mit dem die Bedeutung des Erlebens, die Umwelt beeinflussen zu können („origin“) und sich nicht wie eine passive Schachfigur („pawn“) bewegen zu lassen, verdeutlicht wird.

Die „Erfahrung von Selbstwirksamkeit“ (EGGERT & REICHENBACH 2007, S. 324), das Erleben, „origin“ zu sein, kann als wichtige Voraussetzung oder Quelle der *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* im Sinne BANDURAS angesehen werden (siehe Abschnitt 4.3.1).

Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept: ähnlich, aber doch verschieden

Zunächst hat Selbstwirksamkeit damit zu tun, welche selbstbezogenen Urteile Individuen im Hinblick auf bestimmte Aufgaben haben. Es besteht dementsprechend eine große Ähnlichkeit zum Selbstkonzept und somit ist die Frage zu klären, inwieweit beide Konstrukte überhaupt theoretisch voneinander zu trennen sind. In der Tat bestehen große Überschneidungen, dennoch sind beide Konstrukte theoretisch und empirisch voneinander unterscheidbar. BONG & CLARK (1999) haben die Differenzen

herausgestellt und systematisiert. Ein erster Unterschied besteht im Umfang der beiden Konstrukte: Während die meisten Theoretiker (z. B. BYRNE 1984; MUMMENDEY 2006; SHAVELSON et al. 1976) kognitive und affektive Komponenten als Bestandteile von bereichsspezifischen Selbstkonzepten sehen, vor allem seit sich empirisch eine Trennung als nicht fruchtbar erwiesen hat (vgl. MARSH et al. 1999; SKAALVIK & VALAS 1999), wird die Selbstwirksamkeit als rein kognitives Konstrukt verstanden. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist in der zeitlichen Zuordnung zu sehen. Während sich Selbstwirksamkeitserwartungen auf noch anstehende Aufgaben richten, also den Bezug zur *Zukunft* aufweisen („Ich werde die Mathematikarbeit zum Thema Bruchrechnung schon schaffen!“), besteht bei Selbstkonzepten ein Bezug zu früheren Erfahrungen, also zur *Vergangenheit* („Ich war in Mathematik immer recht gut und habe die Bruchrechnung auch gut verstanden“). Ein weiterer Unterschied besteht im Hinblick auf die Perspektive des Vergleichs. Während Selbstkonzepte hauptsächlich auf sozialen Vergleichsprozessen (vgl. Abschnitt 2.3.2) basieren, wird in der Theorie der Selbstwirksamkeit angenommen, dass hauptsächlich frühere Erfahrungen herangezogen werden – also ein *temporaler* Vergleich zugrunde liegt. Allerdings deuten neuere Befunde auf die Bedeutung von sozialen Vergleichen bei der Ausbildung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hin (vgl. KÖLLER & MÖLLER 2006).

Eine Analogie besteht zur angenommenen Struktur. Wie beim Selbstkonzept kann für das Konstrukt der Selbstwirksamkeit eine mehrdimensionale Struktur mit verschiedenen Ebenen angenommen werden. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen scheinen aber einen größeren Zusammenhang zu schulischen Leistungen zu haben als bereichsspezifische Selbstkonzepte – mit anderen Worten: Die Überzeugung, eine anstehende Aufgabe bewältigen zu können, beeinflusst das Leistungsergebnis in höherem Maße als das Wissen, die erforderlichen Fähigkeiten zu haben (BONG & CLARK 1999). Für beide Selbstphänomene wird im Zusammenhang mit der Schulleistung eine reziproke Wirkung angenommen (vgl. KÖLLER & MÖLLER 2006).

Selbstwirksamkeit und andere Komponenten des Kontrollierbarkeitserlebens

Die erlebte Selbstwirksamkeit einer Person fließt zusammen mit anderen selbstbezogenen Komponenten in das übergeordnete Konstrukt des *Kontrollierbarkeitserlebens* ein. Das subjektive Erleben von Kontrollierbarkeit hat eine unmittelbare und wichtige Bedeutung für ein Kernproblem optimaler Unterrichtsgestaltung – die Motivation. Da die Gestaltung selbstwertfördernder Unterrichtssituationen zu den

zentralen Themen dieser Arbeit gehört, ist auch der Zusammenhang zwischen Kontrollierbarkeitserleben und Motivation von Bedeutung. So weisen RHEINBERG & KRUG (1999) auf die motivationsfördernde Wirkung hin, welche die Überzeugung, Ereignisse kontrollieren zu können, innerhalb von schulischen Lernsituationen hat. Es muss davon ausgegangen werden, dass selbstwirksames und selbstwertförderndes Lernen (vgl. Abschnitt 3.8 u. 4.3.6) eines motivierenden Lernklimas bedarf: Es müssen also Bedingungen geschaffen werden, in denen die Lernenden ein möglichst hohes Maß an Kontrollierbarkeit erleben (vgl. BOEKAERTS 1998; RÖDER 2009; SATOW 2000). Hierbei sind reziproke Prozesse zu erwarten.

Die Überzeugung, mit den eigenen Fähigkeiten anstehende Aufgaben und Herausforderungen bewältigen zu können – die *Selbstwirksamkeitserwartung* – hat maßgeblichen Einfluss auf das Erleben von Kontrollierbarkeit. Diese wird aber noch durch weitere Aspekte beeinflusst. BANDURA (1997) benennt in seiner Theorie zwei Komponenten, die zu der Überzeugung beitragen, Kontrolle über Ereignisse zu haben: Neben der Einschätzung, durch die zur Verfügung stehenden Kompetenzen einer Aufgabe gewachsen zu sein (Selbstwirksamkeitsüberzeugung), führt die Wahrnehmung des Zusammenhangs zwischen den eigenen Handlungen und dem Ergebnis zum Erleben von Kontrolle. Der letztgenannte Anteil am Kontrollierbarkeitserleben wird bei BANDURA (1997) als *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* bezeichnet. Während die Selbstwirksamkeit im Hinblick auf eine schulische Prüfung als Überzeugung aufgefasst werden kann, die Aufgaben mit den zur Verfügung stehenden Kompetenzen zu bewältigen, kann in diesem Beispiel die Handlungs-Ergebnis-Erwartung sein, durch die bestandene Prüfung die erwünschte, für die Versetzung notwendige Zeugniszensur zu bekommen. Fehlt dieses Erleben, dass durch eigene Bemühungen wichtige Bereiche des eigenen Lebens beeinflusst werden können, so kann sich dies in dem von SELIGMAN (2004) beschriebenen Zustand der *erlernten Hilflosigkeit* manifestieren.

In seiner auf schulisches Lernen zentrierten Sichtweise weist SATOW (2000) noch auf weitere Aspekte hin, die zur Ausprägung von Kontrollierbarkeitserleben in unterrichtsbezogenen Kontexten beitragen können. Er nennt als weitere wichtige Komponente die *Autonomie* (BOEKAERTS 1998), die als Erleben persönlicher Handlungsspielräume aufgefasst werden kann und somit große Ähnlichkeit zum Konstrukt der *Selbstbestimmung (self-determination)* von DECI & RYAN (1995) oder dem „Origin-Pawn“-Modell (DECHARMS 1997) aufweist. BOEKAERTS (1998) betont in ihrem Konzept des Weiteren die Bedeutung sozialer Aspekte: So wird das

Kontrollierbarkeitserleben von Schülern von dem Maß an Hilfeleistung und sozialer Unterstützung positiv beeinflusst, das sie innerhalb ihrer Lerngruppe erfahren.

4.3.4 Die Dimensionen der Selbstwirksamkeit

Wahrgenommene Selbstwirksamkeit kann mit einem dreidimensionalen Modell erfasst werden. Die Dimensionen sind nicht notwendigerweise unabhängig voneinander. Auch wenn sie in der Praxis nicht immer klar voneinander zu trennen sind, dienen sie vor allem der Beschreibung und Unterscheidung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Zum einen können Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nach *Schwierigkeitsgrade* oder Niveau der Aufgabe bzw. Herausforderung unterschieden werden. So sollten Mathematikaufgaben zum kleinen Einmaleins für Schüler der gymnasialen Oberstufe eine geringe Schwierigkeit darstellen, eine Dreisatzaufgabe könnte ein mittleres Niveau darstellen, während Aufgaben zur Integralrechnung einen hohen Schwierigkeitsgrad repräsentieren. Das Beispiel zeigt, dass diese Dimensionen vollkommen kontextabhängig sind: Für einen Schüler der Förderschule Lernen kann bereits eine Dreisatzaufgabe am Pol „hoher Schwierigkeitsgrad“ angesiedelt sein.

Des Weiteren kann die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ein unterschiedliches Ausmaß an *Stärke* aufweisen. Um beim obigen Beispiel zu bleiben: Ein Schüler der Oberstufe weist eine sehr optimistische Einstellung gegenüber Aufgaben zur Integralrechnung auf, besitzt also ein hohes Maß an Stärke für diese Herausforderung, die jedoch geringer ist, wenn ihm dieser Bereich weniger zusagt. Auf der Verhaltensebene spiegelt sich ein geringes Maß an Stärke darin wider, dass schon kleine Misserfolge zur Beendigung der Verfolgung eines Ziels führen können, während eine starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu einer ausdauernden Herangehensweise an Aufgaben führt.

Die letzte Dimension der Selbstwirksamkeit ist der Grad der *Generalisierung*. So gibt es eine sehr kontext- oder aufgabenbezogene Ebene – etwa die Gewissheit, Aufgaben aus dem Bereich der Integralrechnung meistern zu können. Auf einer höheren Ebene kann dann eine grundlegend zuversichtliche Einstellung gegenüber mathematischen Aufgaben angenommen werden. Eine weitere Ebene der Generalisierung wären schulische Anforderungen im Allgemeinen und auf der höchsten Stufe einer generalisierten Selbstwirksamkeit die Überzeugung, jeglichen Herausforderungen des Lebens gut gewachsen zu sein.

Während BANDURA (1997) zwar durchaus die Existenz einer generellen Selbstwirksamkeitserwartung einräumt, hat er sich in seinen Forschungen hauptsächlich auf die eher situations- und aufgabenbezogene Selbstwirksamkeit konzentriert. Vor allem zu Messungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit äußert er sich skeptisch, da er deren Vorhersagewert wegen der Unbestimmtheit der dargebotenen Items bei entsprechenden Messinstrumenten bezweifelt (BANDURA 1997).

Im Gegensatz zu BANDURA betonen SCHWARZER (1994) und JERUSALEM (1990) den Wert generalisierter Selbstwirksamkeit als wichtige Ressource bei der Bewältigung von Stress, gesundheitlichen Belastungen und schwierigen Lebenssituationen. SCHWARZER (1994, S. 105) sieht in der generalisierten Selbstwirksamkeitserwartung sogar eine „stabile Persönlichkeitsdimension“. Zwischen der allgemeinen und der spezifischen Selbstwirksamkeit kann ein reziprokes Verhältnis angenommen werden: Kompetenzerfahrungen in verschiedenen Erfahrungsbereichen wirken sich positiv auf die allgemeine Selbstwirksamkeit aus, die wiederum die eingeschätzte Kompetenz in spezifischen Situationen beeinflusst (JERUSALEM 1990).

Während die Selbstwirksamkeitstheorie einen enormen Einfluss auf die Gesundheitspsychologie hat, sich in zunehmendem Maße innerhalb der Unterrichtsforschung etabliert hat (vgl. BROCKMEYER & EDELSTEIN 1997; FUCHS 2005) und von der Sportwissenschaft aufgegriffen wird (BUND 2001; SYGUSCH 2007), wird dieses Konzept innerhalb der sonderpädagogischen Förderung bei Lernbeeinträchtigungen bislang nur wenig beachtet. Aus der Perspektive der Pädagogik bei Lernbehinderungen können die dargestellten drei Dimensionen der Selbstwirksamkeit als diagnostische Leitlinie dienen, um Schüler „mit wenig Selbstvertrauen“ zu beobachten und im Hinblick auf die Planung und Durchführung von individuellen Förderkonzepten und deren Wirkung einzuschätzen. Wichtiger als standardisierte Verfahren ist die Beobachtung innerhalb der realen Situation etwa mit Leitfragen wie: An welche Aufgaben traut der Schüler sich heran? (*Dimension des Niveaus*); wie schnell gibt der Schüler bei den Aufgaben auf? (*Dimension der Stärke*), wie groß ist die Bereitschaft, sich an schwierige Aufgaben heranzutrauen (*Dimension der Generalisierung*)?

Schulische Förderung von Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit im Vergleich

In Anbetracht der Erkenntnisse zu den „dunklen Seiten“ (BAUMEISTER et al. 2003) und „Nebenwirkungen“ des Selbstwertgefühls“ (SCHÜTZ 2003; TRAUTWEIN et al. 2004) sind breit angelegte schulische Interventionen zur Selbstwertförderung kritisch zu sehen. Als sinnvoll können gezielt angewendete fundierte Konzepte im Bereich der Grundschulen betrachtet werden, wenn diese wie bei KRAUSE et al. (2004) auch das Training sozialer Kompetenzen und aktive Gesundheitserziehung berücksichtigen. Aus dieser Perspektive scheint das Konzept der Selbstwirksamkeit geeigneter zu sein, um eine Leitfunktion innerhalb schulischer Qualitätsentwicklung – auf den verschiedenen Ebenen, die die Institution beinhaltet – zu übernehmen. Dieser Ansatz, welcher innerhalb des Modells der „Selbstwirksamen Schulen“ in verschiedenen Studien empirisch untersucht wurde (z. B. RÖDER 2009; SATOW 2000), basiert auf einem entscheidenden Vorteil, den die Förderung von Selbstwirksamkeit im Vergleich zur Selbstwertstärkung hat: Das Konzept der Selbstwirksamkeit ermöglicht ein Vorgehen, das auf konkrete Situationen und Anforderungen schulischen Handelns ausgerichtet ist und somit sehr zielgerichtet ansetzen kann. Selbstwertförderung ist weniger gut in dieser konkreten Weise in den Schulalltag zu integrieren und kann im ungünstigsten Fall die „Falschen“ treffen, nämlich jene, bei denen eine gestärkte Selbstachtung sich in sozial unangemessenen Verhaltensweisen äußert (TRAUTWEIN et al. 2004). Allerdings wirft der Vergleich des Selbstwertgefühls mit der Selbstwirksamkeit die Frage auf, ob nicht auch hier mit „dunklen Seiten“ zu rechnen ist. Etwa könnte erwartet werden, dass eine überzogene allgemeine oder aufgabenbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu Fehleinschätzungen oder zum Eingehen unangemessener Risiken führen könnte, etwa wenn ein Schüler sich im Sport an Übungen herantraut, denen er noch nicht gewachsen ist, oder er sich wegen seines hohen „Selbstvertrauens“ nicht angemessen auf eine Prüfungssituation vorbereitet. SKINNER (1995) verweist in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse diverser Studien, aus denen hervorgeht, dass ein hohes Maß an wahrgenommener eigener Kompetenz zu Stress führen kann. In bestimmten Situationen erleben es Menschen als weniger belastend, die Kontrolle an andere Personen abzugeben und sich auf deren Kompetenz zu verlassen. Insgesamt sind die „Nebenwirkungen“ des Selbstwertgefühls mittlerweile gut bekannt (vgl. CROCKER 2006b), während die möglichen Schattenseiten im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit bisher nur wenig beachtet wurden.

4.3.5 Quellen der Selbstwirksamkeit

In dieser Arbeit wird in Anlehnung an das EXSEM (SONSTROEM & MORGAN 1989) und die theoretischen Ansätze, wie etwa die von HARTER (1999; 2006) und MRUK (2006a), die Selbstwirksamkeit als wichtiger „Baustein“ der Förderung des Selbstwertgefühls gesehen. Um Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ausbilden oder steigern zu können, müssen die Wege bekannt sein, auf denen dies möglich ist. BANDURA (1997) gibt vier Quellen an, aus denen sich Selbstwirksamkeitserwartungen speisen.

Die stärkste Quelle ist die *direkte Erfahrung* oder *Mastery-Erfahrung* von erfolgreich bewältigten Aufgaben. Hierbei ist wichtig, dass das erfolgreiche Meistern auch als solches wahrgenommen wird und weiterhin auch internal attribuiert wird, also nicht auf äußere Bedingungen oder Zufälle zurückgeführt wird.

Mastery-Erfahrungen im pädagogischen Kontext zu fördern, bedeutet, die Bedingungen für die Lernenden so zu gestalten, dass Erfolgserleben ermöglicht wird; etwa indem die notwendigen Teilkompetenzen vermittelt, geeignete Medien, Materialien und Methoden ausgewählt und neben einer geeigneten zeitlichen und räumlichen Struktur ein positives soziales Klima geschaffen wird (vgl. SATOW 1999, 2000). Eine weitere wichtige Quelle stellen indirekte oder *stellvertretende Erfahrungen* dar. Die Beobachtung von Modellen, die eine Aufgabe erfolgreich lösen, kann zur Ausbildung von Selbstwirksamkeit führen. Dies hauptsächlich dann, wenn eine hinreichende Nähe zwischen dem Beobachter und dem Modell besteht: Beobachtet man eine Person beim Bewältigen einer Skipiste und schätzt die aufgabenbezogenen Voraussetzungen dieser Person ähnlich den eigenen ein, wird die Erfolgszuversicht im Hinblick auf die betreffende Skiabfahrt steigen. Bezogen auf pädagogisches Handeln kann das Darbieten oder Herausstellen geeigneter Modelle als Methode zur Förderung stellvertretender Erfahrung angesehen werden. Auch auf der Ebene der symbolischen Modellierung (Zeichnungen, Beschreibungen usw.) kann diese Quelle wirksam sein.

Die beiden anderen von BANDURA (1997) postulierten Quellen werden als weniger bedeutsam angesehen. Die *verbale Unterstützung*, etwa in Gestalt von ermutigendem Zuspruch wie: „Du schaffst das schon!“, gehört zum Rüstzeug eines Pädagogen oder Trainers im Sport. Neben den von außen kommenden verbalen Einflussnahmen des Zuspruchs oder des Suggestierens kann auch die Selbstinstruktion der Kategorie der verbalen Unterstützung zugerechnet werden. Neben ermutigendem Zuspruch sind noch

zahlreiche andere verbale Interventionen geeignet, um die Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu steigern (vgl. BIERMANN 2006).

- *Positive Rückmeldungen geben:* das gezielte Herausstellen guter Leistungen. Es besteht zwar die Möglichkeit der sogenannten „paradoxen“ Wirkung von Lob (und auch Tadel), diese scheint in der Praxis aber eher selten feststellbar zu sein – vor allem nicht, wenn temporale Vergleiche (individuelle Bezugsnorm) herangezogen werden (MÖLLER 1999).
- *Vermittlung durch Sachwissen:* also einem Schüler durch eine gezielte sachliche Information weiterhelfen, die zur Lösung der Aufgabe beiträgt;
- *Kausalattribution:* dem Lernenden vermitteln, dass ein erreichtes Ergebnis die Folge der eigenen Anstrengungen ist;
- *Thematisieren der individuellen Bezugsnorm:* eine Verbesserung der Leistung im Vergleich zu einem früheren Ergebnis herausstellen.

Beispiele aus der populären Sportkultur können zur Illustrierung der letzten Selbstwirksamkeitsquelle, dem *physiologischen und emotionalen Zustand*, dienen: So ist die öffentliche Berichterstattung, in der Regel bei Mannschaftssportarten, immer wieder durch eine positive, euphorische Stimmung geprägt. Eine solche Stimmung kann gekoppelt mit dem Gefühl, körperlich leistungsfähig zu sein, die Selbstwirksamkeitserwartung und somit auch die Leistungsfähigkeit wesentlich steigern¹⁴. Dagegen können körperliche Signale die Selbstwirksamkeitserwartung senken – etwa wahrgenommenes Herzklopfen, wenn es als Anzeichen von Unsicherheit interpretiert wird. Ein solcher Zustand kann aber auch als leistungsfördernde Anspannung interpretiert werden und die Selbstwirksamkeit steigern. Auf der Ebene pädagogischer Einflussnahme kann also darauf hingewirkt werden, Fehlinterpretationen von körperlichen Signalen zu korrigieren und Techniken der Selbstkontrolle einzuüben (z. B. bei Belastungssituationen tief durchatmen, sich gezielt entspannen). Auf der emotionalen Ebene kann vor allem auch eine positive, freudvolle Stimmung innerhalb einer Situation oder Gruppe als Variable zur Steigerung der Selbstwirksamkeit betrachtet werden (vgl. FUCHS 2005). Eine weitere wichtige Möglichkeit, den physischen Zustand als Quelle der Selbstwirksamkeit zu stärken, ist die Erweiterung der körperlichen Fähigkeiten durch sportliches Training.

¹⁴ Einen solchen Eindruck vermittelten die Ereignisse rund um das sogenannte „Sommermärchen“ – die gute, von einer großen Euphorie begleitete Leistung der deutschen Fußballnationalmannschaft während der WM 2006 im eigenen Land.

4.3.6 Selbstwirksamkeitsentwicklung und Unterrichtsklima

In dem Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“ ging SATOW (2000) der Frage nach, inwiefern sich ein positives Unterrichtsklima innerhalb einer Lerngruppe auf die *Mastery-Erfahrungen* und somit auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit auswirkt. In seiner Längsschnittstudie, an der über 3000 Schüler teilnahmen, wurden an drei verschiedenen Zeitpunkten das *wahrgenommene Unterrichtsklima* und die *schulbezogene Selbstwirksamkeit* gemessen. Variablen des positiven Unterrichtsklimas bezogen sich auf den Lehrer und auf das Klima innerhalb der Schülergruppe. Auf der Lehrerebene wurde ein wohlwollendes, unterstützendes und individualisierendes Lehrerverhalten positiv eingestuft, wobei hierbei als Indikator die wahrgenommene *individuelle Bezugsnorm* betrachtet wurde. Bei dieser Bezugsnorm werden die Lern- und Entwicklungsfortschritte des einzelnen Schülers in den Fokus genommen und nicht der soziale Vergleich herangezogen oder die bestehenden curricularen Standards. Dominiert dieser individuelle und temporale Vergleich („Du hast dich in diesem Schuljahr sehr verbessert“), so wird dadurch ein Lernklima gefördert, das wenig konkurrenzorientiert ist, was aber nicht notwendig mit geringen Ansprüchen und Anforderungen einhergeht.

Ein positives Gruppenklima innerhalb der Schülergruppe ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an wahrgenommener gegenseitiger Unterstützung (FEND 1991), Konkurrenzarmut und durch überwiegend symmetrische Beziehungsstrukturen zwischen den einzelnen Schülern (YOUNISS 1982).

SATOWS (2000) Untersuchungen konnten einen Zusammenhang zwischen einem positiven Unterrichtsklima und der Selbstwirksamkeitsentwicklung aufzeigen: Sowohl das unterstützende und individualisierende Lehrerverhalten als auch ein positives Gruppenklima innerhalb der Schülergruppe wirkten sich fördernd auf die Entwicklung von schulischen, sozialen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen aus. Hierbei scheint zunächst das Klima einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung zu haben, später dreht sich diese Kausalrichtung um.

4.3.7 Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für das Lernen, Leisten und Unterrichten im Sport

Obwohl der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und dem Sport innerhalb der sportwissenschaftlichen Forschung erst in den letzten Jahren verstärkt in den Blick genommen wurde, wird für die Erklärung sportlicher Leistungen zumeist das alltagspsychologische Pendant der Selbstwirksamkeit, das *Selbstvertrauen*, herangezogen. BUND (2001a; 2001b) verwendet beide Begriffe synonym und macht dabei die Beziehung zwischen wissenschaftlicher und alltagstheoretischer Betrachtung deutlich. *Selbstvertrauen* hat sich als eine Art Schlüsselbegriff innerhalb des Schul- und Leistungssports etabliert und erhält durch BUNDS Ansatz eine theoretische Basis. BUND (2001a) bezieht sich in seiner Arbeit auf Studien und eine Metaanalyse (MORITZ et al. 2000) aus dem angloamerikanischen Sprachraum und stellt dabei fest, dass diese zwar eindeutig eine positive Beziehung zwischen der Selbstwirksamkeit und sportlichen Leistungen betonen, andererseits aber kaum Untersuchungsdesigns vorzufinden sind, die eine Kausalbeziehung nachweisen.

Ähnlich wie bei anderen Selbstphänomenen stellt sich auch bei der Selbstwirksamkeit die Frage, ob Leistung tatsächlich beeinflusst wird oder ob es sich schlicht um ein Epiphänomen handelt (vgl. Abschnitt 3.8). Während CERVONE und PEAKE (1986) bereits auf experimentelle Weise einen Nachweis der tatsächlichen Wirksamkeit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei kognitiven Aufgaben erbringen konnten, untersuchte BUND (2001a) diesen Zusammenhang für das Bewegungsklernen und sportmotorische Leistungen in experimentellen und quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns. BUND berichtet von einer positiven Wirkung der wahrgenommenen eigenen Selbstwirksamkeit auf die Leistung sowohl in einer „Labor“-Studie¹⁵ als auch in einer Feldstudie. In der Laborsituation wie auch in der praxisnahen Situation zeigte sich die fördernde Wirkung von aufgabenspezifischer Selbstwirksamkeit auf das Bewegungsklernen und die motorische Leistung. Auch die von BANDURA (1997) postulierten reziproken Kausalbeziehungen konnten aufgezeigt werden.

Aus gesundheitspädagogischer Sicht spielt die Selbstwirksamkeit eine entscheidende Rolle dabei, ein gesundheitsorientiertes Sportengagement aufrechtzuerhalten (BREHM &

¹⁵ BUND betont, dass innerhalb seines Studiendesigns keine Laborbedingungen im strengen Sinne vorlagen, daher verwendet er die Anführungszeichen beim Begriff „Labor“-Studie.

PAHMEIER 2006): etwa bei Rehabilitationsmaßnahmen oder der Behandlung von Adipositas (vgl. KOPCZYNSKI 2008).

Diese Befundlage kann als Beleg für die Grundannahme des EXSEM gesehen werden: Wirkt sich erhöhte Selbstwirksamkeit auf eine verbesserte sportliche Leistung aus, so kann auch von dem erwarteten fördernden Bottom-up-Effekt auf das Selbstkonzept ausgegangen werden. Daher ergibt sich für ein Vorgehen nach dem theoretischen Rahmen des EXSEM die Frage, in welcher Art und Weise sportpädagogisches Handeln selbstwirksamkeitsfördernd gestaltet werden kann. Für den Bereich des Sports in der Primarstufe hat BIEMANN (2006) eine Konzeption entworfen, die sich an den vier von BANDURA postulierten Quellen (vgl. Abschnitt 4.3.5) der Selbstwirksamkeit orientiert. Jeder dieser Quellen ordnet BIEMANN (2006) spezifische Verhaltensstrategien für den Sportunterricht zu. Für die Implementierung dieser selbstwirksamkeitsstärkenden Interaktionsmuster bildete er Sportlehrkräfte von Grundschulen fort und untersuchte die Effekte in einer Vergleichsstudie. Es zeigten sich nur wenige Unterschiede zwischen diesen Lehrern und der nicht in das Konzept eingewiesenen Kontrollgruppe. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass Lehrkräfte in komplexen Alltagssituationen (mit zumeist 20 bis 30 Schülern) schnell auf alte eingeübte Verhaltensmuster zurückgreifen und nicht in der Lage sind, Neugelertes abzurufen, wenn dieses nicht intensiv trainiert wurde.

Hingegen konnte SYGUSCH (2008) in einer Interventionsstudie im Bereich des Fußballtrainings die Wirkung von selbstwirksamkeitsfördernden Handlungsstrategien nachweisen. Allerdings wurde die Intervention bei SYGUSCH (2008) von Trainern durchgeführt, die mit den Prinzipien der Selbstwirksamkeitsförderung vertraut waren, während die Lehrer in der Studie von BIEMANN (2006) keine vertieften Kenntnisse und wenig Erfahrung mit dem Konzept hatten und lediglich eine kurze, möglicherweise nicht hinreichende Einführung erhalten hatten. Weiterhin waren die Trainingsgruppen bei SYGUSCH (2008) nur etwa halb so groß wie eine Regelschulklasse, sodass auch in diesem Fall das stringente Durchhalten des vorgegebenen Konzepts wahrscheinlich eher möglich war als im alltäglichen Sportunterricht.

Es kann also angenommen werden, dass in dem in dieser Arbeit fokussierten Arbeitsgebiet – Sportförderunterricht bzw. psychomotorische Gruppenförderung – selbstwirksamkeitsfördernde Verhaltensstrategien gut umsetzbar sind, da die Zahl der teilnehmenden Schüler deutlich geringer ist als in Regelschulklassen. Hilfreich ist zudem ein vertieftes Verständnis der Lehrperson für die Theorie der Selbstwirksamkeit.

4.4 Sport und Selbstwertgefühl – was ist bekannt?

Die erwarteten Wirkungen von Sport und Bewegung auf die Persönlichkeit und im Besonderen auf das Selbstwertgefühl als zentralen Aspekt psychischer Gesundheit spiegelt sich in einer Vielzahl von Studien wider. Die Metaanalysen solcher Studien durch EKELAND et al. (2005), FOX (2000) und GRUBER (1986) zeigen auf, dass mehrheitlich positive Effekte in den Interventionsgruppe erreicht werden konnte. Die Metauntersuchung von GRUBER (1986) ist für diese Arbeit von besonderer Bedeutung, da sie nur Studien mit Kindern (ab dem Vorschulalter) und Jugendlichen (bis 18 Jahre) berücksichtigt. Von den 27 Studien, die in die statistische Auswertung eingehen konnten, zeigten 18 einen signifikant positiven Effekt sportlicher und spielerischer Aktivität auf das Selbstwertgefühl. GRUBER gibt eine durchschnittliche Effektstärke von .41 an. Nach diesem Wert wäre eine Selbstwertsteigerung durch Sport zu erwarten, die etwas weniger als eine halbe Standardabweichung beträgt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine jüngere Metaanalyse mit einer ähnlichen Zielgruppe von EKELAND et al. (2005). Bei Studien mit nur einer Interventionsmethode fanden die Autoren eine Effektstärke von .49. War die sportbetonte Förderung Teil eines umfassenderen Konzepts, so betrug die durchschnittliche Effektstärke .51. EKELAND und ihre Mitarbeiter konzentrieren sich in ihrer Metaanalyse auf die Qualität der vorliegenden Studien. So kommen sie zu dem Schluss, dass von den 25 Studien der Metaanalyse nur ein geringes Risiko für Verzerrungen aufweist. Die Ergebnisse ihrer Metauntersuchung bewerten EKELAND et al. (2005) als Hinweis auf die positive Wirkung von sportbetonten Maßnahmen bei Kindern und Jugendlichen, kommen aber auch zu dem Schluss, dass dieses Ergebnis nicht überbewertet werden darf, da bislang kaum Studien vorliegen, die strengen empirischen Anforderungen entsprechen.

Neben dem Problem, dass Metaanalysen immer nur so gut sein können wie die eingehenden Studien, weisen SPENCE et al. (2005) auf eine weitere Schwierigkeit hin, die zur Überbewertung des untersuchten Effekts von Sport führen kann: Studien, die nicht den erwarteten positiven Effekt zeigen, werden möglicherweise erst gar nicht veröffentlicht. Entsprechend findet GRUBER (1986) bei veröffentlichten Studien mit .46 eine höhere Effektstärke als bei nicht veröffentlichten, bei denen der Wert bei .35 lag.

In die Metaanalyse von SPENCE et al. (2005) gingen nur Studien mit Erwachsenen ein. Hier wurde mit .23 eine deutlich kleinere Effektstärke als bei den zuvor genannten Analysen errechnet. Erklärbar ist dieser Unterschied zu GRUBERS Arbeit

möglicherweise mit der unterschiedlichen Bedeutung des sportlichen Selbstkonzepts innerhalb der Lebensspanne, denn für Kinder und Jugendliche hat diese Domäne in der Regel eine größere Bedeutung als für Erwachsene (vgl. ASENDORPF & VAN AKEN 1993; HARTER 1999). Eine besonders große Wirkung haben sportliche Interventionen nach der Datenanalyse von GRUBER (1986) auf Kinder mit verschiedenen Behinderungen oder mit sozialer Benachteiligung (.57 gegenüber .34 bei Kindern ohne Behinderung oder Benachteiligung). GRUBER erklärt diesen Effekt mit den oftmals jahrelangen negativen Erfahrungen dieser Kinder, die durch eine solche Intervention kontrastiert werden. Hier erleben sie in höherem Maße Erfolge, positive Rückmeldung und eine stärkere Unterstützung durch die Lehrpersonen.

Metaanalysen scheinen also den positiven Effekt von Sport und Bewegung auf das Selbstwertgefühl zu bestätigen. Eine wesentliche Aussage dieser Studien ist aber, dass im Grunde mehr offene als beantwortete Fragen zur Kausalbeziehung zwischen dem Sport und der Selbstwertschätzung bestehen. Die beachtliche Zahl an Studien mit nicht signifikanten Effekten macht deutlich, dass Sport nicht per se zu einer Selbstwertförderung beiträgt. So resümieren EKELAND et al. ihre Metastudie (2005, S. 797):

„The research included in this review cannot tell us anything about what kind of exercise might give positive effects, and in which setting.”

Auch FOX (2000, S. 112) weist auf die Notwendigkeit hin, die zugrunde liegenden Mechanismen und Bedingungen zu erforschen, um eine optimierte Gestaltung von sportbetonten Selbstwertförderungen erreichen zu können:

„Although there is sound evidence that exercise can produce positive changes in well-being through improved physical well-being and sometimes self-esteem, the question still remains as to the main mechanics underpinning such change. For the fine tuning of intervention design, it is important not only for the mechanics to be determined but also for the conditions under which they optimally function to be identified.”

Die vorliegenden Ergebnisse der Studien und Metaanalysen zeigen, dass sport-, bewegungs- und spielbetonte Interventionen sich nicht grundsätzlich positiv auf das Selbstwertgefühl der geförderten Personen auswirken. Solche Maßnahmen finden immer in sozialen Kontexten statt und es ist davon auszugehen, dass der Grad der Wirkung von verschiedenen Faktoren innerhalb dieser Settings abhängt. WHITEHEAD und CORBIN (1997, S. 199) weisen in diesem Zusammenhang auf die „Zweischneidigkeit“ des Sports hin:

„However, it is apparent that physical activity and physical education programs can be double-edged swords. Used inappropriately they can have negative effects on self-esteem and motivation.”

Studien zur Wirkung des Sports auf das Selbstwertgefühl können den erwarteten Zusammenhang daher nicht klären, solange lediglich in den Blick genommen wird, *ob* eine sportliche Intervention eine fördernde Wirkung hat und nicht, unter *welchen Bedingungen* diese Wirkung erzielt werden kann. Zu den wenigen Faktoren, die sich vergleichsweise klar zeigen, gehört die Ausgangslage der teilnehmenden Personen: Vor allem Individuen mit besonders niedrigem Selbstwertgefühl können von den Maßnahmen profitieren oder solche, die in schlechter physischer Verfassung sind oder eine eingeschränkte motorische Leistungsfähigkeit aufweisen (FOX 2000). Weiterhin kann in Übereinstimmung mit Grundaussagen von W. JAMES (1890) angenommen werden, dass die individuell erlebte Bedeutung von Sport und Körperlichkeit einen entscheidenden Einfluss hat. DICKHÄUSER und SCHRAHE (2006) konnten den Einfluss der erlebten *Wichtigkeit* des Sports bei Schülern, die sich in der 8. und 9. Klasse eines Gymnasiums befanden, nachweisen. Gemäß dieser Untersuchung steigt der Vorhersagewert des sportlichen Fähigkeitsselbstkonzepts für die Selbstwertschätzung mit der Wichtigkeit, die die Schüler dem Sport beimessen. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Arbeiten von CROCKER und WOLFE (2001) (zu den Kontingenzen des Selbstwertgefühls siehe Abschnitt 3.6).

Den entwicklungspsychologischen Arbeiten von HARTER (1990; 1996, vgl. ASENDORPF & van AKEN 1993) ist jedoch zu entnehmen, dass bei jüngeren Kindern in der Regel den sportlichen Fähigkeiten eine relativ hohe Wichtigkeit beigemessen wird, die sich im Jugendalter möglicherweise individuell stärker ausdifferenziert.

4.5 Theoriebasierte Richtlinien zur Förderung des Selbstwertgefühls durch sportorientierte Interventionen

Für die Planung, Durchführung und Evaluation eines Sportförderunterrichts mit dem Schwerpunkt *Selbstwertgefühl* sollen an dieser Stelle handlungsleitende Richtlinien dargestellt und erörtert werden. Deren Grundlage ist zunächst die Annahme einer Selbstwertschätzung, die in Anlehnung an HARTER (1990; 1999), MRUK (2006a) und andere Theoretiker (siehe Abschnitt 4.1) die beiden Dimensionen „*Sich-wertvoll-Fühlen*“ (worthiness) und „*Sich-kompetent-Fühlen*“ (competence) umfasst (MRUK 2006a). Nach den dargelegten Theorien zur Entwicklung des Selbstwertgefühls kann davon ausgegangen werden, dass sich erzieherische Haltungen und Interaktionsmuster direkt auf die Ausprägung des Selbstwertgefühls auswirken. Die Beziehung zwischen Lehrerverhalten und Selbstwertentwicklung ist kaum untersucht; die wenigen empirischen Ergebnisse hierzu deuten auf ähnliche Faktoren hin, wie sie für das elterliche Erziehungsverhalten gelten: Entscheidend ist demnach, inwieweit Schüler das Gefühl entwickeln können, sich vom Lehrer angenommen und unterstützt zu fühlen (vgl. GROLNICK & BEISWENGER 2006). Weiterhin kann nach der Selbstbestimmungstheorie von DECI & RYAN (1995) eine pädagogische Haltung als selbstwertdienlich angenommen werden, welche die Autonomie der Schüler zu fördern versucht (vgl. BUND et al. 2003), also intendiert, dass Schüler sich als Verursacher ihrer Handlungen (*origin*) und nicht als „Schachfiguren“ (*pawn*) erleben (vgl. Abschnitt 4.3.3).

Auch ein hohes Maß an wahrgenommener Verbundenheit mit der Bezugsgruppe wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl aus – daher sind Verhaltensweisen, Interaktionsmuster und Maßnahmen eines Lehrers, die geeignet sind, das Wirgefühls zu stärken, als selbstwertfördernd anzusehen. Auch durch den Lehrer geprägte Strukturen, etwa transparente Regeln, klare Grenzen sowie Organisations- und Ordnungsvorgaben innerhalb des Unterrichts korrelieren positiv mit dem Selbstwertgefühl der Schüler (vgl. GROLNICK & BEISWENGER 2006).

Das EXSEM als Rahmenkonzept

Als theoretischer Rahmen zur Förderung der Kompetenzdimension des Selbstwertgefühls kann das EXSEM von SONSTROEM & MORGAN (1989) dienen. Da hier eine Mediatorrolle der Selbstwirksamkeit postuliert wird, kann zur Konzeptionierung der Selbstwertförderung auf dem Pfad der Steigerung der

wahrgenommenen eigenen Kompetenz auf Interaktionsmuster zurückgegriffen werden, die sich aus den vier Quellen der Selbstwirksamkeit (BANDURA 1997) ableiten lassen.

Schaffung eines positiven Gruppenklimas zur Förderung von Mastery-Erfahrungen

Wesentlich für die Hauptquelle, die direkte Erfahrung der erfolgreichen Bewältigung einer Herausforderung (*mastery-experience*), ist ein positives Gruppenklima (SATOW 2000), dessen Eigenschaften in Abschnitt 4.3.6 eingehend beschrieben werden. Vergleicht man diese mit den vorgenannten Aspekten des grundsätzlich selbstwertfördernden Lehrerverhaltens, so fällt eine große Übereinstimmung auf: Die von GROLNICK und BEISWENGER (2006) zusammengetragenen Forschungsergebnisse zum selbstwertdienlichen Lehrerverhalten decken sich im Grunde mit denen von SATOW (2000) zum gruppenklimafördernden Lehrerverhalten. Als für die klimawirksamen Merkmale der Schülergruppe bedeutsam muss neben einer angemessenen Gruppengröße auch die Auswahl der einzelnen Schüler betrachtet werden. Die Zusammensetzung der Fördergruppen sollte die Schaffung eines möglichst störungsfreien und wenig konfliktbeladenen Klimas begünstigen, d. h., Schüler sollen das Setting der Förderung als „Raum“ erleben, in dem Störungen und Konflikte, die ansonsten möglicherweise ihren Unterrichtsalltag mitbestimmen, nur in geringem Maße stattfinden. Ein möglichst angstfreies Lernklima (SYGUSCH 2007) ist anzustreben; weiterhin weisen vorliegende Studien auf die Notwendigkeit eines konkurrenzarmen und wenig wettbewerbsorientierten Settings hin. Es geht also um einen zeitlich begrenzten „Schonraum“¹⁶, in dem sich tendenziell ruhige, zurückhaltende, ängstliche und sozial zurückgezogene Schüler entfalten können. Sie erleben ein positives Klima und ein hohes Maß an Zuwendung und Unterstützung durch den Lehrer, was sie ermutigen kann, sich gegebenenfalls zu trauen, eigene Wünsche und Meinungen zu äußern und Ideen zu verwirklichen (gemäß den in Abschnitt 4.3.3 dargestellten theoretischen Grundlagen zum *Kontrollierbarkeitserleben*; vgl. DECI & RYAN 1995).

¹⁶ Verschiedene Autoren, wie etwa ZIMMER UND CICURS (1999), weisen auf die Gefahren hin, die mit einer solchen „Schonraumbildung“ einhergehen. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass ängstliche, zurückgezogene Schüler mit geringem Selbstwertgefühl ein solches Setting phasenweise benötigen, damit sie Lern- und Erfolgserfahrungen machen können, die ihnen in ihrem üblichen Lernumfeld nur wenig zuteilwerden.

Unterrichtliche Möglichkeiten zur Förderung von Mastery-Erfahrungen

Mastery-Erfahrungen zu ermöglichen, beruht zunächst auf didaktischen und methodischen Entscheidungen. Bezogen auf eine sportorientierte Intervention bedeutet dies, dass Inhalte ausgewählt und aufbereitet werden müssen, die den Schülern die wichtige Quelle des direkten Erlebens von Erfolgen erschließen. Hierfür gibt es Inhalte aus dem Sport, die sich in jüngster Zeit für die Zielsetzung als günstig herausgestellt haben, etwa das Erlernen des Skifahrens (KUHN et al. 2001) oder zirkuspädagogische Arbeit (BEHRENS 2006; 2007). Gerade das Beispiel der Förderung durch Schulsikurse kann illustrieren, dass es zwar Inhalte gibt, die sich besonders eignen, die aber nicht in jedem Fall und bei jedem Schüler wirken. So gilt vielleicht tendenziell die These von KUHN et al. (2001): „Skikurse machen stark!“, im Einzelfall kann es aber immer wieder Schüler geben, die hierdurch wenig gefördert werden können¹⁷. Die Wahl von Sportarten, Methoden, Übungen und Spielen muss sich also in hohem Maße an den Schülern orientieren. Als ideal können Inhalte angesehen werden, die mit angemessener Anstrengung zu wirkungsvollen Ergebnissen führen. Mastery-Erfahrungen müssen durch eine aufgabenbezogene methodische Aufbereitung durch den Lehrer erleichtert werden – so führt eine behutsam aufgebaute und stufenartig strukturierte Skikursmethodik (bei schwächeren Schülern) sicherlich eher zu Lernerfolgen als eine ganzheitliche Herangehensweise auf der Piste. Mastery-Erfahrungen innerhalb einer Sportgruppe werden weiterhin durch Unterstützung in Form von Gerätearrangement, Hilfestellungen durch Lehrer und Schüler, durch Hinweise zur Verbesserung einer Bewegung und durch Formen der Ermutigung erreicht (vgl. BIEMANN 2006). Eine besondere Möglichkeit, Erfolge erlebbar zu machen, sind verschiedene Arten der Vorführung: Dies fängt bei dem Darstellen einer gekonnten Bewegung innerhalb der Sportgruppe an und kann in bestimmten Fällen eine Aufführung (z. B. Zirkus) vor einem schulinternen oder auch fremden Publikum sein. Die Selbstwirksamkeit und Selbstwertdienlichkeit einer solchen Erfolgserfahrung kann durch die Lehrperson gefördert werden, indem sie deutlich werden lässt, dass der Erfolg als Ergebnis des eigenen Tuns attribuiert wird (vgl. BUND et al. 2003).

¹⁷ Nach Erfahrung des Verfassers hat dieser Ansatz seine Grenzen, etwa, wenn die zu fördernden Schüler koordinative und konditionelle Defizite aufweisen, eher ängstlich und möglicherweise übergewichtig sind; in diesem Fall führt Skifahrenlernen bisweilen zu wenigen Erfolgserlebnissen.

Unterrichtliche Möglichkeiten zur Förderung stellvertretender Erfahrungen

Die Förderung der Selbstwirksamkeit durch stellvertretende Erfahrung – also durch das Wahrnehmen von Modellen – kann sich innerhalb des Unterrichts auf die Rolle des Lehrers und auf die Rolle der Mitschüler beziehen. Zudem können auch öffentliche Personen, wie etwa Personen oder fiktive Figuren aus bekannten Büchern oder Filmen, eine Modellwirkung haben. Das Vormachen der Lehrkraft hat innerhalb des Sportunterrichts in der Regel große Bedeutung. Im Hinblick auf das Modellverhalten des Lehrers ist aber dessen Einstellung zu Sport und Bewegung und zu den gewählten Inhalten bedeutsamer. Für Schüler ist es wichtig, den Lehrer in der Rolle eines Vorbilds zu sehen, der Freude und Motivation auch „lebt“ und darstellt.

Eine wichtige Vorbildfunktion können auch die Schüler untereinander ausüben: BANDURA (1995) betont die Bedeutung der Modellähnlichkeit für die Quelle der stellvertretenden Erfahrung. Schüler, die eine Übung bereits beherrschen oder es schaffen, ihre Ängstlichkeit zu überwinden, stellen ideale Modelle für andere Schüler dar (BIEMANN 2006). Auch in diesem Zusammenhang kann es als günstig betrachtet werden, eine relative Homogenität innerhalb der Sportfördergruppe zu schaffen: Nach BANDURAS Befunden kann erwartet werden, dass ein Kind mit motorischen Schwächen und einer gewissen Ängstlichkeit sich kaum an geschickten, sportlichen und mutigen Mitschülern orientiert, sondern eher an solchen, die ein ähnliches Maß an Schwierigkeiten aufweisen als es selbst.

Unterrichtliche Möglichkeiten des Einsatzes symbolischer Erfahrungen

Der Schwerpunkt im Bereich der Selbstwirksamkeitsquelle *symbolische Erfahrungen* liegt ohne Zweifel bei einer positiven, ermutigenden Haltung des Lehrers gegenüber den Schülern. Dies bedeutet, ihnen gegebenenfalls Mut zuzusprechen, eine Herausforderung anzugehen oder die Überzeugung zu vermitteln, dass eine anstehende Aufgabe durchaus bewältigt werden kann. Die verbale Unterstützung kann durch die Vermittlung von Sachwissen zu Mastery-Erfahrungen führen: durch sachliche Information werden dem Lernenden wichtige Zusammenhänge vermittelt („Schieße den Ball mit der Fußinnenseite, damit du ihn genauer spielen kannst!“). Dies kann zur Ausbildung einer positiven *Konsequenzerwartung* führen, wie BIEMANN (2006) betont („Schieße ich den Ball mit der Innenseite, schaffe ich mit meinem Partner mehr sichere Pässe.“). Wie bei der zweiten Selbstwirksamkeitsquelle verweist BIEMANN (2006) auf die effektive

Möglichkeit, Schüler sich gegenseitig verbal unterstützen, ermutigen und helfen zu lassen.

In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass das Lob als verbale Rückmeldung einen besonders hohen Stellenwert hat: Um Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu fördern, ist es neben dem Lob der Lehrkraft auch wichtig, dass Schüler angeleitet und ermutigt werden, sich auch gegenseitig zu loben. Dies ist in hohem Maße als klimawirksam einzustufen.

Die genannten selbstwirksamkeitsfördernden verbalen Verhaltensweisen gehören zu den grundsätzlich selbstwertstärkenden Interaktionsmustern (vgl. Abschnitt 3.5). Wohldosierte und gezielt angewendete kritische Rückmeldungen („Das kannst du sicher besser!“) können aber auch motivierende Wirkungen haben, in gewissen Fällen dürfen diese auch auf soziale Vergleich („Schau mal, der Peter macht das etwas besser als du!“) abzielen, obgleich temporär vergleichende Rückmeldungen („Du hast dich schon sehr verbessert!“) den Schwerpunkt bilden sollten. Bei der situativen Entscheidung, welchen Schülern welche Rückmeldungen in welcher Situation gegeben werden sollten, bedarf es aber vor allem eines pädagogischen „Fingerspitzengefühls“.

Unterrichtliche Möglichkeiten für positive physiologische und emotionale Erfahrungen

Die vierte Quelle der Selbstwirksamkeit wird als die schwächste angesehen, was zur Folge hat, dass in der Literatur auf diese Quelle nur wenig eingegangen wird. Häufig werden lediglich selbstwirksamkeitshemmende Effekte physiologischer und affektiver Zustände genannt, z. B. signalisiert die Wahrnehmung von Herzklopfen und feuchten Händen Unsicherheit und senkt die Erfolgserwartung. Gerade für sport- und bewegungsorientierte Unterrichtsformen bietet es sich aber an, die Möglichkeiten dieser Quelle zu analysieren und auszuschöpfen. Konkrete Hinweise hierzu gibt BANDURA (1995, S. 4) selbst, indem er betont, dass alleine schon eine Verbesserung des körperlichen Zustands sich positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirkt: Sich „fitter“ zu fühlen, führt zu der Überzeugung, körperliche Herausforderungen besser meistern zu können oder belastbarer zu sein (vgl. das EXSEM Abschnitt 4.3). Weiterhin verweist BANDURA (1995, S. 4) auf die Bedeutsamkeit positiver Stimmung: „Mood also affects people’s judgement of their personal efficacy“. Positive mood enhances perceived self-efficacy; despondent mood diminishes it“. Gerade der Sport und Sportunterricht bietet Möglichkeiten, freudvolle Stimmungen zu generieren und somit positive physiologische und emotionale Zustände zu schaffen. Dieser Aspekt kann als Teil der Aufgabe gesehen

werden, ein positives Lern- und Gruppenklima aufzubauen (SATOW 2000; SYGUSCH 2007). In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, wie wenig das wahrscheinlich stark klimafördernde Phänomen des Humors für den Bereich Schule und Unterricht bisher beachtet wurde (vgl. KASSNER 2002).

Eine weitere Möglichkeit dieser Selbstwirksamkeitsquelle ist das Uminterpretieren erlebter Zustände: Körperliche Reaktionen können etwa als Anzeichen für Angst verstanden werden oder aber als Hinweise auf eine positive innerliche, leistungsfördernde Anspannung gedeutet werden. Möglicherweise muss der Sportunterricht oder Sportförderunterricht als Raum genutzt werden, um Regulationstechniken einzuüben oder anzuwenden, die helfen, ein Übermaß an Stressreaktionen abzubauen: Atemtechniken, Entspannungsübungen oder Möglichkeiten förderlicher Selbstinstruktion.

5 Wirkfaktoren der bewegungsorientierten Selbstwertförderung – die Annahmen der Psychomotorik

Neben der im vorangegangenen Kapitel in den Blick genommenen Sportwissenschaft beschäftigt sich auch die stärker erziehungs- und rehabilitationswissenschaftlich orientierte bewegungswissenschaftliche Disziplin der Psychomotorik mit den Effekten von Bewegung, Sport und Spiel auf die Selbstwertschätzung.

Ebenso wie in der Sportwissenschaft noch keine evidenten Erklärungen für die selbstwertfördernde Wirkung des Sports vorliegen (vgl. Abschnitt 4.4), besteht auch innerhalb der Psychomotorik weitgehende Unklarheit über die Mechanismen und Prinzipien, die zu den positiven Effekten bewegungsorientierter Entwicklungsförderung führen. Seit Beginn der 1990er-Jahre wurde diese Fragestellung von verschiedenen Autoren aufgegriffen und diskutiert

(vgl. EGGERT & LÜTJE 1991; EGGERT & REICHENBACH 2007; GEBHARD & KUHLENKAMP 2011; HÖLTER 2002; LEYEDECKER 1996; REICHENBACH 2008). Die psychomotorische Betrachtung der Wirkung von Förderung durch Bewegung auf verschiedene psychosoziale Bereiche – also u. a. auf das Selbstwertgefühl – orientiert sich an Erkenntnissen der Psychotherapieforschung (vgl. HÖLTER 2002).

Aus diesem Bereich stammt der Begriff des *Wirkfaktors*, der sich in dieser Diskussion etabliert hat. Auch in andern humanwissenschaftlichen Kontexten findet er in zunehmendem Maße Verwendung. In einem umfassenden Sinn werden Wirkfaktoren als diejenigen Variablen begriffen, die einen Einfluss auf Veränderungsprozesse bei Individuen oder Gruppen unterstützen oder auslösen. Gemeinhin bezieht sich der Begriff auf positive, d. h. erwünschte Ergebnisse, die mit einer angewendeten Intervention oder Methode verknüpft sind. Entscheidend ist hierbei, dass Wirkungen nicht notwendigerweise durch die angewandte Methode verursacht werden – also durch *spezifische Wirkfaktoren*, sondern durch kontextuelle Aspekte, die nicht an diese Methode gebunden sind.

PLAUM (1999) analysiert die Suche nach Wirkfaktoren in den Humanwissenschaften aus der holistischen Sichtweise nach K. LEWIN und verweist auf die hochkomplexe Wirklichkeit, in der diese zu finden sind. PLAUM illustriert dies am fiktiven Beispiel einer Frau, deren Genesungsprozess innerhalb einer Kur durch eine Reihe von möglichen Ursachen ausgelöst wird, die nicht unmittelbar mit den expliziten

medizinisch-therapeutischen Maßnahmen verknüpft sind (Abstand zum Alltag, angenehme Sozialkontakte usw.).

Innerhalb der Psychotherapieforschung stellt man den auf der Interventionsmethode basierenden *spezifischen Wirkfaktoren* die *generellen Wirkfaktoren* gegenüber. Hiermit sind jene therapeutisch wirksamen Faktoren gemeint, die unabhängig von den gewählten Methoden und Techniken des jeweils angewandten Therapiekonzepts zum Behandlungserfolg führen.

Im Folgenden sollen die Erkenntnisse der Psychotherapieforschung schlaglichtartig und kontrastierend zu medizinischen Wirkprinzipien beleuchtet werden. Die Psychotherapie als Ausgangspunkt für die Betrachtung einer sport- und bewegungsorientierten Förderung zu wählen, ist durch die in Abschnitt 5.3 aufgezeigte Nähe und Überschneidung der Phänomene Therapie und Förderung begründet. Insbesondere Vertreter der Psychomotorik (EGGERT & REICHENBACH 2007; HÖLTER 2002) und der Sporttherapie (UNGERER-RÖHRICH 2002) orientieren sich bei der Suche nach Wirkfaktoren bei bewegungsorientierten Interventionen an der Psychotherapieforschung. Innerhalb der sportbetonten Förderung von Schülern mit Lernbehinderungen hat die Psychomotorik seit KIPHARD & HUPPERTZ (1968) einen erheblichen Einfluss, der sich sowohl im regulären Sportunterricht als auch im Sportförderunterricht (vgl. ZIMMER & CICURS 1999) zeigt. Auch neuere, die Regelschulen betreffende sportpädagogische Ansätze beziehen immer stärker psychomotorische Prinzipien mit ein, sodass die Grundidee des Erziehens *durch* Bewegung mittlerweile einen deutlichen Einfluss auf die Richtlinien ausübt (vgl. HÖLTER 2007). Demgemäß müssten sich die Wirkprinzipien der psychomotorischen Förderung (EGGERT & REICHENBACH 2007) auch innerhalb des Sportförderunterrichts und des „normalen“ Sportunterrichts¹⁸, zumindest an Grund- und Förderschulen, wiederfinden lassen.

¹⁸ Hierbei ist zu bedenken, dass der Sportunterricht in der Regel mit der gesamten Klasse durchgeführt wird, wodurch die Wirkungen von Sportförderunterricht oder psychomotorischer Förderung möglicherweise nicht erreicht werden können. Aber ähnlich wie von der Psychomotorik wird auch vom Sportunterricht die Förderung von Persönlichkeit, psychischem Selbstkonzept und Selbstwertgefühl erwartet.

5.1 Die Suche nach den Wirkfaktoren in der Psychotherapie – oder: Der Dodo-Vogel hat überlebt!

Das sogenannte medizinische Modell beruht auf der Annahme, dass einem bestimmten Störungs- oder Krankheitsbild eine bestimmte Maßnahme zugeordnet werden kann. Im Fall pharmakologischer Behandlung sind dies spezifische physiochemische Inhaltsstoffe, die passgenau auf ein bestimmtes Krankheitsbild zugeschnitten sind: Schmerz wird mit Acetylsalicylsäure behandelt, ein bakterieller Infekt mit einem Antibiotikum. In der Medizin sind aber auch generelle Wirkfaktoren anerkannt und werden z. T. auch zielgerichtet angewendet. Das bekannteste dieser Wirkprinzipien ist der Placeboeffekt: die heilende Wirkung also, die durch den Glauben an den Heilerfolg entsteht (vgl. LANG 2003, S. 38).

Auch die Psychotherapie selbst war zunächst weitgehend von einer medizinischen Sichtweise geprägt. Für bestimmte Störungen wurde die Anwendung bestimmter Therapieformen oder -methoden als bedeutsam angesehen.

Nachdem in den 1950er-Jahren von H. EYSENCK die provokative These aufgestellt wurde, nichts zu tun sei genauso hilfreich wie eine Psychotherapie, begann eine intensive statistisch orientierte Psychotherapieforschung, die zu einer immensen Menge an Studien und etlichen Metauntersuchungen führte.

Als zentrales Ergebnis ergab sich, dass wissenschaftlich fundierte Psychotherapie – wie WAMPOLD (2001) herausstellt – eine bemerkenswert hohe positive Wirkung hat und bei ca. 80 % der Klienten zu Verbesserungen führt: „Simply stated, *psychotherapy is remarkable efficacious*“ (WAMPOLD 2001, S. 71; Hervorhebung im Original).

Metaanalysen zeigen vor allem, dass verschiedene Psychotherapieformen in etwa gleichermaßen wirksam sind (GRAWE et al. 1998; WAMPOLD 2001). Selbst bei den vermuteten Domänen – die Verhaltenstherapie wurde beispielsweise als besonders geeignet bei der Behandlung von Phobien betrachtet – ergaben die statistischen Analysen keine Unterschiede. Somit konnte das sogenannte *Dodo-Verdikt* der Psychotherapieforschung durch die Metaanalysen nicht widerlegt werden. Bei der Namensgebung bezieht man sich auf eine Episode aus „Alice im Wunderland“ in welcher der Dodo-Vogel ein Rennen zu bewerten hat und befindet, dass alle gewonnen und somit einen Preis verdient haben (vgl. REIBAND 2006). Analog gilt für die Psychotherapieschulen: Keine der wissenschaftlich fundierten Methoden hat im Rennen um die Effektivität bei Behandlungserfolgen „die Nase vorn“. Die Wirkungen der

Psychotherapie lassen sich also entsprechend der medizinischen Sichtweise nicht mit den spezifischen Methoden („Inhaltsstoffen“) der Therapieformen begründen. Es müssen vielmehr Wirkfaktoren vorhanden sein, die übergreifend bei allen Ansätzen vorzufinden sind und daher als *unspezifisch* oder *generell* bezeichnet werden.

Dem medizinischen Modell der Psychotherapie wurde von FRANK (FRANK & FRANK 1991) das *kontextuelle Modell* entgegengesetzt. Die heilende Wirkung wird nicht einer spezifischen Vorgehensweise zugeschrieben, sondern der positiven Beziehung zwischen Therapeut und Klient und dessen Erwartung, Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung der belastenden Lebenssituation zu finden – ein Effekt, der analog zum Placeboeffekt innerhalb der Medizin gesehen werden kann (vgl. REIBAND 2006).

Was ist bekannt? – Die Arbeiten von GRAWE und WAMPOLD

Zu den einflussreichsten und umfangreichsten Metaanalysen innerhalb der Psychotherapieforschung zählen die Studien von GRAWE et al. (1994) und WAMPOLD (2001). In beiden Untersuchungen konnten unspezifische Wirkfaktoren als entscheidend für den Behandlungserfolg nachgewiesen werden, allerdings jeweils mit unterschiedlichen Perspektiven und Herangehensweisen. Die beiden genannten Metastudien fokussieren unterschiedliche Ebenen des hochkomplexen Gefüges einer Therapie (vgl. PLAUM 1999) und kommen so zu unterschiedlichen Ergebnissen, die sich jedoch nicht widersprechen, sondern einander im Erkenntnisprozess ergänzen.

WAMPOLDS Arbeit (2001) verweist auf die Wirkung, die vom Therapeuten ausgeht. Als entscheidender Faktor zeigt sich in WAMPOLDS Metaanalyse der Grad der Überzeugtheit des Therapeuten von seiner Methode (*allegiance*), weiterhin die Tendenz, das Manual der gewählten Therapieschule einzuhalten – also jene Techniken anzuwenden, die als spezifisch für die therapeutische Richtung zu bezeichnen sind, und andere Methoden zu vermeiden (*adherence*). WAMPOLD weist nach Analyse verschiedener Studien darauf hin, dass die Wirkung der *Manualtreue* noch wenig eindeutig geklärt ist und Vorteile dieser Tendenz möglicherweise damit zusammenhängen, dass hierdurch eine klare überschaubare Struktur innerhalb des Therapieverlaufs geschaffen wird (vgl. REIBAND 2006).

WAMPOLDS (2001) Metaanalyse verweist auf einen Einfluss der Therapeutenvariable von etwa 70 % auf die Therapieerfolge. Nur 8 % (möglicherweise weniger) können mit den spezifischen Vorgehensweisen der Psychotherapieschulen erklärt werden – die Unterschiede zwischen den Schulen sind also geringer als die Abweichungen, die

innerhalb der gleichen Schule vorzufinden und somit mit der Kompetenz der Therapeuten zu erklären sind. 22 % der Wirkung von Therapie haben mit spezifischen Eigenschaften der Klienten zu tun oder sind auf bisher unerforschte Therapeutenvariablen zurückzuführen.

GRAWE et al. (1994) beziehen sich in ihrer Analyse von 897 kontrollierten Therapiestudien stärker auf die Prozesse, die in einer erfolgreichen Therapie zum Tragen kommen. Aus den Gemeinsamkeiten der Therapieformen konnten GRAWE et al. (1994) wesentliche Wirkfaktoren abstrahieren:

(1) Klärung

Dieser Wirkfaktor kann damit beschrieben werden, dass der Therapeut dem Klienten hilft, sich selbst, sein eigenes Erleben und Verhalten besser zu verstehen. Damit kommt es zur Explizierung von Motiven, Werten und Zielen, welche das Erleben und Handeln des Klienten bestimmen.

(2) Problembewältigung

Damit sind alle Hilfen gemeint, die dem Klienten direkt bei der Bewältigung eines Problems helfen. Durch die Therapie werden Kompetenzen entwickelt oder gefördert, die ihn in die Lage versetzen, Problemsituationen besser zu meistern.

(3) Ressourcenaktivierung

Als Ressourcen fassen GRAWE und GRAWE-GERBER (1999, S. 66) jeden „Aspekt des seelischen Geschehens und darüber hinaus der gesamten Lebenssituation eines Patienten“ auf, die diesem als Potenzial zur Verfügung stehen, um seine Bedürfnisse zu befriedigen. Dies können beispielsweise Interessen, Werte, Motive oder Fähigkeiten sein, soziale und ökonomische Bedingungen, aber auch physische Aspekte wie Aussehen, Kraft oder Ausdauer.

(4) Problemaktualisierung

Hiermit ist die unmittelbare Erfahrung von Problemen innerhalb von Therapiesitzungen gemeint. Durch das Aufsuchen belastender Situationen oder intensives Erzählen, Rollenspiele o. Ä. wird eine Problemaktualisierung herbeigeführt. Bestehende emotionale, kognitive oder behaviorale Schemata bezüglich dieses Problems können hierdurch modifiziert werden.

(5) Therapeutische Beziehung

Die Bedeutung der therapeutischen Beziehung bildet im Grunde die Schnittmenge der hier skizzierten umfangreichen metaanalytischen Arbeiten von WAMPOLD und GRAWE. Wie dargestellt, betrachtet WAMPOLD (2001) aufgrund seiner Metaanalyse die

Therapiebeziehung als einen Schlüsselfaktor innerhalb der Psychotherapie, welche als genereller Wirkfaktor stärker zu der Variabilität der Behandlungsergebnisse beiträgt als behandlungsspezifische Wirkfaktoren.

SMITH und GRAWE (2000) kommen nach ihrer Analyse verschiedener Arbeiten zu dem Schluss, dass zur Bedeutung der therapeutischen Beziehung drei verschiedene Auffassungen extrahiert werden können:

- a) die therapeutische Beziehung wird als *notwendige*, aber allein noch nicht *hinreichende* Voraussetzung für den Therapieerfolg betrachtet,
- b) die Beziehung zwischen Therapeut und Patient wird als eigentlich wirksame Variable im Therapieprozess angesehen,
- c) es bestehen Rückkopplungsprozesse zwischen der notwendigen positiven therapeutischen Beziehung und anderen Aspekten der Therapie, die im Sinne einer Integration verschiedener Wirkfaktoren zu Erfolg beitragen.

SMITH und GRAWE (2000) betrachten die drittgenannte Auffassung als den fruchtbarsten Ansatz für die zukünftige Therapieforschung. In ihrer eigenen Untersuchung konnten die Autoren mithilfe eines an der Prozessforschung orientierten Untersuchungsdesigns Hinweise für eine solche Interaktion verschiedener Variablen innerhalb einer Therapie finden.

5.2 Therapie und (sonder)pädagogische Förderung – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die gut fundierten Forschungsergebnisse zu den Wirkfaktoren von Psychotherapien können nicht einfach auf verschiedene Kontexte und Ansätze sport- und bewegungsorientierter Förderung von Kindern und Jugendlichen übertragen werden. Ganz davon abgesehen, dass diese Ergebnisse weitgehend auf erwachsenen Klienten basieren, bestehen deutliche Unterschiede zwischen therapeutischen Settings und der Bewegungsförderung innerhalb der Schule oder anderer Institutionen.

Wirkfaktoren der Veränderung psychischer Zustände sind allerdings in keinem Bereich der Humanwissenschaften derart intensiv betrachtet und untersucht worden wie in der Psychotherapie, sodass diese Forschungsergebnisse eine höchst geeignete Orientierungshilfe darstellen – zumal neben den deutlichen Unterschieden zwischen Förderung und Therapie im psychosozialen Bereich durchaus auch Ähnlichkeiten und Überschneidungen festzustellen sind. Abhängig sind solche Gemeinsamkeiten von

mehreren Faktoren, wie der Zielgerichtetheit und Intensität sowie den theoretischen Grundlagen und dem Ausbildungsstand des/der fördernden Pädagogen. So wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass eine intensive psychomotorische Förderung in einer Kleingruppe mit ausgebildeten Fachkräften und einem klaren Förderziel im Bereich der Selbst- oder Persönlichkeitsentwicklung dem therapeutischen Setting in der Regel näher ist als der reguläre Sportunterricht innerhalb des Klassenverbandes. Die schulisch verankerte Form der gezielten Förderung durch Sport und Bewegung, der Sportförderunterricht¹⁹, weist eine konzeptionell verankerte Nähe zur Psychomotorik auf (vgl. ZIMMER & CICURS 1999) und zentriert sich in seiner Ausrichtung neben der Förderung physischer und motorische Aspekte auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Mit dieser Orientierung, die beispielsweise die Förderung von ängstlichen, unbeherrschten oder kontaktarmen Schülern in den Blick nimmt (vgl. BALSTER 1996), zielt der Sportförderunterricht auf Problembereiche, die sowohl Inhalt psychomotorischer Förderung als auch psychotherapeutischer Arbeit sind.

Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Förderung und Therapie deutlicher werden zu lassen, sollen die Begriffe an dieser Stelle eingehender betrachtet werden. Interessanterweise findet eine Definition oder Eingrenzung des Förderbegriffs innerhalb des sonderpädagogischen Schrifttums in der Regel kaum statt. Bemerkenswert ist dies vor allem, weil sich *Förderung* als *der* zentrale Begriff der schulischen Sonderpädagogik nach dem sogenannten Paradigmenwechsel etabliert hat. Förderung ist Wortbestandteil zahlreicher grundlegender Begriffe des (schulischen) sonderpädagogischen Alltags: Aus den früheren Sonderschulen wurden *Förderschulen* oder *Förderzentren*, es wird *Förderdiagnostik* betrieben, *Förderschwerpunkte* und *Förderziele* werden festgelegt und die individuelle Förderung der Schüler wird als zentrales Anliegen betrachtet. THEIS-SCHOLZ (2002, S. 29) bezeichnet die Förderung als einen „sonderpädagogisch ungeklärten Begriff“ bei dessen Verwendung sie „begriffliche Unschärfen“ analysiert. Für eine genauere Begriffsbestimmung stützt sich THEIS-SCHOLZ (2002) auf eine semantisch orientierte Zugangsweise und sieht durch die Förderung die „Entfaltung“ und das „Vorankommen“ eines Individuums unterstützt. Förderung ist dem Oberbegriff der Erziehung zuzuordnen und kann als eine spezielle

¹⁹ Der *Sportförderunterricht* ist ein in den schulischen Richtlinien der Bundesländer verbindlich vorgesehenes Zusatzangebot zum regulären Sportunterricht. Dieses ist zeitlich begrenzt und verfolgt das Ziel einer motorisch-perzeptiven und psychosozialen Förderung ausgewählter Schülerinnen und Schüler. Das Angebot orientiert sich an Prinzipien und Arbeitsweisen der Psychomotorik. Die Teilnahme ist je nach Bundesland für die ausgewählten Schüler obligatorisch (z. B. NRW) (vgl. MSWF NRW 1999, ZIMMER & CICURS 1999).

Form pädagogischen Handelns begriffen werden, bei der durch die Anwendung gezielt ausgewählter Maßnahmen eine positive Entwicklung von Fähigkeiten oder Eigenschaften eines Individuums intendiert ist.

Die Unterschiede zwischen Förderung (als Teilaspekt der Erziehung) und Therapie können aus MUTZECKS (2000) Analyse des Verhältnisses der Handlungsfelder von Therapie, Beratung und Erziehung abgeleitet werden. In Anlehnung an MUTZECK kann argumentiert werden, dass das Verhältnis zwischen Therapie und sonderpädagogischer Förderung analog zum Verhältnis von Beratung und Therapie zu sehen ist. Sowohl Förderung als auch Therapie (wie auch die von MUTZECK fokussierte Beratung) zielen auf eine positive Beeinflussung von bestehenden Sozialisations- und Entwicklungsstörungen ab. Therapie setzt an schwerwiegenderen Formen solcher Störungen an und ist durch eine tiefgreifende Arbeit gekennzeichnet: Eine besonders stark ausgeprägte Angstproblematik eines Schülers kann eine psychotherapeutische Intervention notwendig machen, während bei einer weniger schwerwiegenden Symptomatik eine sonderpädagogische Förderung als hinreichend angesehen werden kann. Therapie und Förderung finden häufig gleichzeitig statt, da therapeutische Arbeit und sonderpädagogische Arbeit an der Förderschule oftmals die gleiche Zielrichtung verfolgen. Während Therapie in der Regel in Einzelsitzungen stattfindet, erfolgt die Förderung fast ausschließlich innerhalb von Fördergruppen oder der gesamten Klasse und ist zumeist eingebettet in unterrichtliche Kontexte. Bildung und psychosoziale Entwicklung werden innerhalb der sonderpädagogischen Förderung miteinander „verzahnt“, etwa indem der Abbau von Ängstlichkeit oder die Vermittlung von Sozialkompetenz an ein Thema wie „Wir gestalten eine Zirkusaufführung für das Schulfest“ gekoppelt wird.

BUNDSCHUH (2007, S. 238) charakterisiert die Förderung als einen Prozess, in dem es „(...) weitgehend offen (bleibt), wie, ob und in welcher Form ein vorgegebenes Ziel und der Weg dahin (...) erreicht werden können“. Dagegen kann aufgrund der o. g. Merkmale einer Therapie davon ausgegangen werden, dass in diesem Bereich eine weniger große Offenheit besteht.

Der therapeutisch bedeutsame Aspekt einer Allianz lässt sich im von BUNDSCHUH (2007) geforderten dialogischen Vorgehen bei der Planung und Durchführung von Förderung wiedererkennen: So wie Therapeut und Klient „an einem Strang ziehen“ müssen, um Wirkungen zu erzielen. BUNDSCHUH bewertet die gemeinsame Planung und Reflexion der Förderung durch die beteiligten Schüler und Lehrer als darum als

entscheidende Voraussetzung für den Fördererfolg. Allerdings kann dieser Aspekt im Bereich der Förderschule bisher nicht als durchgehend verwirklicht gelten und ist daher weder als zukünftiges Ziel noch als aktuelles Merkmal zu betrachten.

Förderung und Therapie können also als Formen kommunikativen Handelns betrachtet werden, die strukturiert und zielgerichtet auf den Abbau von Entwicklungs- und Sozialisationsstörungen abzielen. Die aufgezeigten Ähnlichkeiten und Überschneidungsbereiche rechtfertigen es, ähnliche Wirkfaktoren anzunehmen. Die aufzufindenden Differenzen lassen es aber gleichzeitig plausibel erscheinen, von deutlichen Unterschieden bei den Wirkfaktoren der beiden Phänomene auszugehen.

5.3 Derzeitiger Erkenntnisstand: Wirkfaktoren in der bewegungsorientierten Entwicklungsförderung

Ein humorvoller Therapeut ist
per se schon ein guter Therapeut.
E. J. KIPHARD (2004, S. 60)

Wie verschiedene Autoren feststellen (FOX 2000; WHITEHEAD & CORBIN 1997), gibt es bislang keine fundierten Erkenntnisse darüber, welche Mechanismen bei sport- oder bewegungsbetonten Interventionen zu positiven Veränderungen im Selbstwertgefühl der Teilnehmer führen. Die Auseinandersetzung von Theoretikern mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten zu diesem Thema lässt zunächst erkennen, dass solche Wirkfaktoren auf unterschiedlichen Erklärungsebenen gefunden werden. In diesem Zusammenhang sei auf den in Abschnitt 2.1.2 bereits erwähnten Ansatz von SCHUMACHER (2006) verwiesen, der sich mit dem Verhältnis solcher unterschiedlichen Erklärungsebenen zueinander und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln beschäftigt. Nach SCHUMACHER (2006, S. 169) „(...) ist (es) stets möglich, ein und dieselbe Sache aus verschiedenen theoretischen Perspektiven zu beschreiben“. Er betont aber weiterhin, dass niederstufige (physiologische) Erklärungsebenen eine begrenzte Bedeutung für pädagogisches Verstehen und Handeln haben. Dementsprechend können Erklärungsansätze, die sich auf physiologische Veränderung beziehen – etwa die Erhöhung des Endorphin- oder Katecholaminspiegels (vgl. BIDDLE et al. 2000; KNOBLOCH & FRITZ 1993) – nur bedingt hilfreich für die pädagogische Praxis einer bewegungsorientierten Selbstwertförderung sein. Dies trifft umso mehr zu, als eine solche Unmittelbarkeit der Wirkung von intensiver Bewegung auf das Hormonsystem und somit auf das Wohlbefinden aus den dargestellten Metastudien (vgl. Abschnitt 4.4)

nicht abgeleitet werden kann. Durch Bewegung induzierte physiologische Effekte allein scheinen also nicht auszureichen, um die psychische Gesundheit von Individuen zu beeinflussen. Da Metaanalysen (GRUBER 1986; SPENCE et al. 2005) zeigen, dass fitnessorientierte Ansätze bei der Förderung des Selbstwertgefühls tendenziell überlegen sind, kann der Einfluss von physiologischen Prozessen, die unmittelbar durch sportliche Bewegung ausgelöst werden, nach heutigem Kenntnisstand jedoch nicht grundsätzlich von der Hand gewiesen werden und sollte durch entsprechende Forschungen überprüft werden. Da aber bei verschiedenen Untersuchungen durchaus gute Effekte mit weniger bewegungsintensiven Methoden erreicht werden konnten, kann den physiologischen Mechanismen allenfalls ein moderierender Einfluss zugeschrieben werden. Es muss also die Existenz von Wirkfaktoren angenommen werden, die über einen unmittelbaren körperlichen Effekt hinausgehen müssen – psychologische Faktoren, die innerhalb von Interventionssettings zu suchen sind, indem ein Lehrer (oder Trainer), die Teilnehmergruppe und die einzelnen Teilnehmer über die angewendeten Methoden in Interaktion treten.

Auch im Sinne der Theorie der Unbestimmtheit von Erklärungsebenen (SCHUMACHER 2006) sollte die Suche nach Wirkfaktoren bei der bewegungsorientierten Selbstwertförderung oberhalb der physiologischen Erklärungsebene ansetzen, denn obwohl stattfindende physiologische Prozesse bei einer erfolgreichen Förderung angenommen werden müssen, reichen diese nicht zur Erklärung des Effekts innerhalb eines pädagogischen Kontexts aus.

Verschiedene Sportpsychologen des englischen Sprachraums haben gefordert, Forschungsaktivitäten zukünftig stärker auf die Aufdeckung der Mechanismen der Selbstwertsteigerung durch sportliche Aktivität zu konzentrieren, statt lediglich zu untersuchen, *ob* sich Wirkungen nachweisen lassen (FOX 2000; SPENCE et al. 2005). Basierend auf dem Ergebnis von Metaanalysen (GRUBER 1986; SPENCE et al. 2005), die eine besondere Eignung von fitnessorientierten Programmen aufzeigen, schlagen SPENCE et al. (2005) vor, Studien durchzuführen, die detaillierte Messungen auf der Grundlage des hierarchisch-multidimensionalen Selbstkonzeptmodells beinhalten, um innerpsychisch wirksame Mechanismen aufzudecken. Einen solchen Ansatz verfolgt die Studie von SLUTZKY und SIMPKINS (2009), in der die Mediatorenrolle des physischen Selbstkonzepts für den Zusammenhang von Sportbeteiligung und Selbstwertentwicklung nachgewiesen werden konnte.

Dieser Ansatz ist fruchtbar, um die strukturellen und prozesshaften Zusammenhänge zwischen physischem Selbstkonzept und Selbstwertschätzung zu erhellen, kann jedoch bei der Suche nach den entscheidenden Wirkfaktoren nur bedingt weiterhelfen, denn es gilt zu klären, *welche Bedingungen und Merkmale* innerhalb des pädagogischen Settings letztlich zu den positiven Veränderungen im Selbstkonzeptgefüge führen. Dies gilt in besonderem Maße bei Kindern mit motorischen Defiziten, einem ungünstigen physischen Selbstkonzept und Misserfolgserfahrungen in den Bereichen Sport und Bewegung. Dieser Aspekt ist für den schulischen Bereich von Bedeutung, da hier den Teilnehmern die Möglichkeit fehlt, einfach ausscheiden zu können, wenn positive Entwicklungen nicht erlebt werden – Schüler können bestenfalls mit Vermeidungs- und Verweigerungsstrategien reagieren. Sport- und Bewegungsangebote sind zunächst einmal, wie WHITEHEAD und CORBIN (1997) betonen, als ambivalent zu betrachten, da sie zu einer positiven Förderung führen können, unter ungünstigen Bedingungen aber auch die Motivation und das Selbstwertgefühl senken. Ähnlich wie innerhalb der Therapieforschung stellt sich also die Frage, wie der Kontext eines Bewegungsangebotes gestaltet sein muss, welche notwendigen Voraussetzungen gegeben sein müssen und welche Faktoren zusätzlich moderierend wirken.

Bezogen auf Förderbereiche, die über die funktional ausgerichtete Förderung von Wahrnehmung und Motorik hinausgehen, werden derlei Einflussvariablen im deutschsprachigen Raum von verschiedenen Vertretern einer psychomotorisch orientierten Bewegungserziehung in den Blick genommen. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass die Suche nach psychomotorischen Einfluss- und Wirkfaktoren sich auf das gesamte Spektrum der Förderbedarfe bezieht, welches von der Psychomotorik abgedeckt wird: also eine große Bandbreite von kognitiven, emotionalen, sozialen und motorisch-perzeptuellen Entwicklungs- und Sozialisationsstörungen beinhaltet. Die Förderung von Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Identität wird hierbei allerdings immer als zentraler Aspekt betrachtet (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Vor etwa drei Jahrzehnten thematisierte KIPHARD (1983) die Bedeutung der therapeutischen Beziehung innerhalb der bewegungsorientierten Förderung bei Entwicklungs- und Sozialisationsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. KIPHARD (1983, S. 36) verweist auf Persönlichkeitsmerkmale, über die ein Motopädagoge oder Mototherapeut verfügen sollte: Er nennt u. a. Eigenschaften wie „Begeisterungsfähigkeit“, „gesundes Selbstvertrauen“, „Einfühlungsvermögen, Geduld und Verständnis“, „Herzlichkeit und Humor“, „Kreativität“ und ein „sympathisches Äußeres“.

HÖLTER (2002) stellt der Sichtweise KIPHARDS Erkenntnisse der modernen Therapiefor-
schung entgegen, nach denen weniger eine „perfekte Therapeuten-persönlichkeit“
entscheidend ist, sondern vielmehr die Qualität der Beziehungs-gestaltung zwischen
Therapeut und Klient oder zwischen Pädagoge und Kind bzw. Jugendlichen. Diese
wiederum hängt von „(...) einem komplexen Bedingungsgefüge, in dem sowohl
vergangene Erfahrungen auf Seiten der Therapeuten und Klienten als auch
gegenwärtige Einflussfaktoren eine Rolle spielen“ (HÖLTER 2002, S. 84) ab.

EGGERT und LÜTJE (1991) verweisen in ihrer Analyse von Studien zur Wirksamkeit
psychomotorischer Förderung auf den gleichzeitigen Einfluss spezifischer und
unspezifischer Faktoren und vor allem auf deren Wechselwirkung – ähnlich wie SMITH
und GRAWE (2000) innerhalb der Psychotherapieforschung.

EGGERTS und LÜTJES Analysen der Einflussfaktoren in der psychomotorischen
Förderung liegen nunmehr etwa zwei Jahrzehnte zurück und können als wichtiger
Impuls für die folgende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Effekten der
Psychomotorik betrachtet werden. Auf eine breite Basis an empirischen Studien, wie
innerhalb der Psychotherapieforschung vorhanden, konnten die Autoren nicht
zurückgreifen. Während dort durch die Methode der *Entblätterung* (engl.: *dismanteling*)
einige wenige entscheidende Wirkfaktoren identifiziert werden konnten (vgl. WAMPOLD
2001), mangelte es zur Zeit von EGGERTS und LÜTJES Beitrag an ähnlichen empirischen
Arbeiten – ein Zustand, an dem sich bis heute wenig geändert hat. Anzumerken ist, dass
die von EGGERT und LÜTJE getroffene Zuordnung einzelner Faktoren zu den Kategorien
spezifisch oder *unspezifisch* nicht der dargestellten Definition der
Psychotherapieforschung entspricht, nach der lediglich die gewählte Methode und der
methodische Ansatz als spezifisch zu bezeichnen sind. Dies sind jedoch „Inhaltsstoffe“,
die nur die psychomotorische Förderung enthält, während das „Ausmaß an
Entwicklungsstörungen“ oder die „angestrebten Ziele“ auch andere Förderansätze
betreffen würden. Dem Mangel an geeigneten Studien ist es zu schulden, dass EGGERT
und LÜTJE (1991) zwar zahlreiche Aspekte benennen, von denen ein Einfluss auf
Ablauf und Ergebnis einer Fördermaßnahme anzunehmen ist, aber keine Variablen als
entscheidende Wirkfaktoren herausstellen können. Für die wenigen, erst später
herausgearbeiteten entscheidenden Wirkprinzipien bei GRAWE et al. (1994) oder
WAMPOLD (2001), kann angenommen werden, dass sich unter den zahlreichen
aufgelisteten Faktoren von EGGERT und LÜTJE (1991) etliche befinden, die nicht
geeignet sind, um die Varianz der Fördererfolge der Psychomotorik zu erklären.

Tabelle 1: Einflussfaktoren der psychomotorischen Förderung (EGGERT & LÜTJE 1991, S. 164)

Spezifische Faktoren	Unspezifische Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> - die Methode - das Kind, seine Kompetenzen und Vorerfahrungen - das Ausmaß an Entwicklungsstörungen/-beeinträchtigungen - die angestrebten Ziele der Interventionen - der methodische Ansatz 	<ul style="list-style-type: none"> - die PädagogIn/TherapeutIn ihre Persönlichkeit ihr Handlungsrepertoire ihr Entwicklungsmodell - das Setting - die signifikanten Bezugspersonen - die Gesamtsituation - die Motivation
Wechselwirkungen	
<p style="text-align: center;">Kind – PädagogIn / TherapeutIn Kind – Methode Kind –Dauer, Intensität Kind – Methode – LehrerIn – Eltern LehrerIn – Eltern – Situation Motivation – Methode – Situation Konsonanzen oder Dissonanzen zwischen Faktoren</p>	

Auch in einem jüngst erschienenen Beitrag können EGGERT und seine Mitautorin REICHENBACH weiterhin kaum auf empirische Arbeiten zurückgreifen, die zu Fortschritten bei der Konkretisierung und *Entblätterung* der psychomotorischen Wirkfaktoren beitragen. Entsprechend listen die Autoren Variablen auf, die sie als „Bedeutende Faktoren für eine psychomotorische Entwicklungsförderung“ betrachten (2007, S. 317f.):

- „– der *Einbezug des Kindes* und die Orientierung am Kind,
- ein positiver *Beziehungsaufbau* und eine positive *Beziehungsgestaltung* als wesentliche und grundlegende Elemente einer Förderung,
- die *Kommunikation* als wesentliches Element der Förderung
- zur Vermittlung von Inhalten,
- zur Erreichung von Entwicklungszielen,
- zur Bestätigung bzw. Rückmeldung an das Kind,
- zum gegenseitigen Austausch von Ansichten, Gefühlen, Stimmungen etc.,
- die Grundprinzipien *Empathie*, *Echtheit* und *Achtung* gegenüber dem Kind,
- die *ritualisierten Handlungen* als Rahmen und Strukturierungsmöglichkeit für Interventionsprozesse,

- eine *Transparenz* des Vorgehens und der Handlungen des Pädagogen,
- eine *Flexibilität* im Sinne der Bedürfnisorientierung,
- eine *gemeinsame Präsentation* der „Arbeitsergebnisse“ und
- eine konstante *Reflexion* des Verhaltens, Könnens, Vorgehens etc. gemeinsam mit dem Kind.“

Die Analyse dieser Auflistung im Lichte der Psychotherapieforschung und der sportpsychologischen Beiträge zur sportbetonten Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl (vgl. Abschnitt 4.3 u. 4.4) macht deutlich, dass EGGERT und REICHENBACH wesentliche Bedingungen und Merkmale einer selbstwertfördernden bewegungserzieherischen Maßnahme darstellen. Es fehlen jedoch die empirischen Grundlagen für eine genauere Beurteilung dieser bedeutenden Faktoren im Hinblick darauf, welche als

- notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen,
- echte Wirkfaktoren im Sinne der Psychotherapieforschung,
- bloße Merkmale psychomotorischer Förderung ohne Auswirkung auf den Effekt anzusehen sind.

HÖLTER (2002) sieht in der Qualität der Beziehungsgestaltung einen entscheidenden unspezifischen Wirkfaktor innerhalb psychomotorischer Entwicklungsförderung und stellt, wie auch LEYENDECKER (1996) und REICHENBACH (2008), die wichtige Rolle der Kommunikation zwischen dem Pädagogen und dem Kind heraus. Als bedeutsame Merkmale einer beziehungsfördernden Kommunikation nennt HÖLTER (2002, S. 84) das „Ausfahren von Antennen für Stimmungen“, das „Ernstnehmen von Bedürfnissen“, die „Kenntnis von Entwicklungsgesetzmäßigkeiten“ und die Bedeutung von „spontanen Reaktionen“, die auch eine „Achtsamkeit für nonverbale Aspekte“ beinhaltet.

Nicht nur in der „therapienahen“ psychomotorischen Förderung kann von dem immensen Einfluss einer gelungenen Beziehungsgestaltung ausgegangen werden – dieser Aspekt wird auch von verschiedenen Theoretikern (FOX 2000; WHITEHEAD & CORBIN 1997) als bedeutsam für die eher sportbetonte Förderung des Selbstwertgefühls gesehen und sollte daher auch von hoher Relevanz für den Sportförderunterricht, den „normalen“ Sportunterricht oder auch die Praxis innerhalb von Sportvereinen sein. Empirisch fundierte Erkenntnisse darüber liegen allerdings kaum vor (vgl. FOX 2000). Die angenommene Wirkung auf die Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung, die von der Beziehungsgestaltung durch psychomotorische Lehrer im Schulsport und

Übungsleiter/Trainer im Vereinssport ausgeht, wird hypothetisch im unten abgebildeten Modell dargestellt. Hierbei wird von einer größeren Ähnlichkeit der Settings psychomotorischer Förderung und Sportförderunterricht zur Therapie ausgegangen als beim Sportunterricht oder Vereinssport²⁰. Derlei Unterschiede in der Bedeutung der Beziehungsgestaltung und deren Ähnlichkeit zu therapeutischen Settings wären einer genauen empirischen Überprüfung zu unterziehen.



Abbildung 16: Hypothetisches Modell der Nähe von formalen bewegungsorientierten Angeboten für Kinder und Jugendliche zu psychotherapeutischen Settings

HÖLTER (2002) bezieht sich bei seinen Überlegungen zu den Wirkfaktoren in der Psychomotorik auf eine umfangreiche Literaturanalyse zur Psychotherapieforschung von KRAH (2000). Als Quintessenz dieser Analyse benennt die Autorin wesentliche Wirkfaktoren der Psychotherapie – hierbei vor allem die von GRAWE et al. (1994) herausgearbeiteten Aspekte der *Ressourcenaktivierung*, *Problemaktualisierung* und *Beziehungsgestaltung*. KRAH (2000) betont die wechselseitige Beziehung aller Faktoren und den Einfluss des Lebenskontexts von Klient und Therapeut sowie des therapeutischen Kontexts. In einem weiteren Schritt bezieht sie dieses Modell auf die psychomotorische Bewegungsförderung von Kindern und kommt zu dem Schluss, dass die benannten Faktoren auch hier wirksam sind. Anders als in der Psychotherapieforschung sind die empirischen Befunde zur psychomotorische Entwicklungsförderung allerdings als nicht hinreichend zu bezeichnen, um die dargestellten Überlegungen zu belegen.

²⁰ Anzunehmen sind weiterhin Unterschiede zwischen Sport in der Regelschule (weniger Nähe) und in der Förderschule (mehr Nähe). Bezogen auf den Vereinssport kann in vielen Fällen auch von einer größeren Wirkung der Beziehung Trainer-Sportler im Vergleich zur Beziehung Lehrer-Schüler ausgegangen werden. An Geschichten und Anekdoten zu diesem Aspekt mangelt es in biografischen Veröffentlichungen nicht.

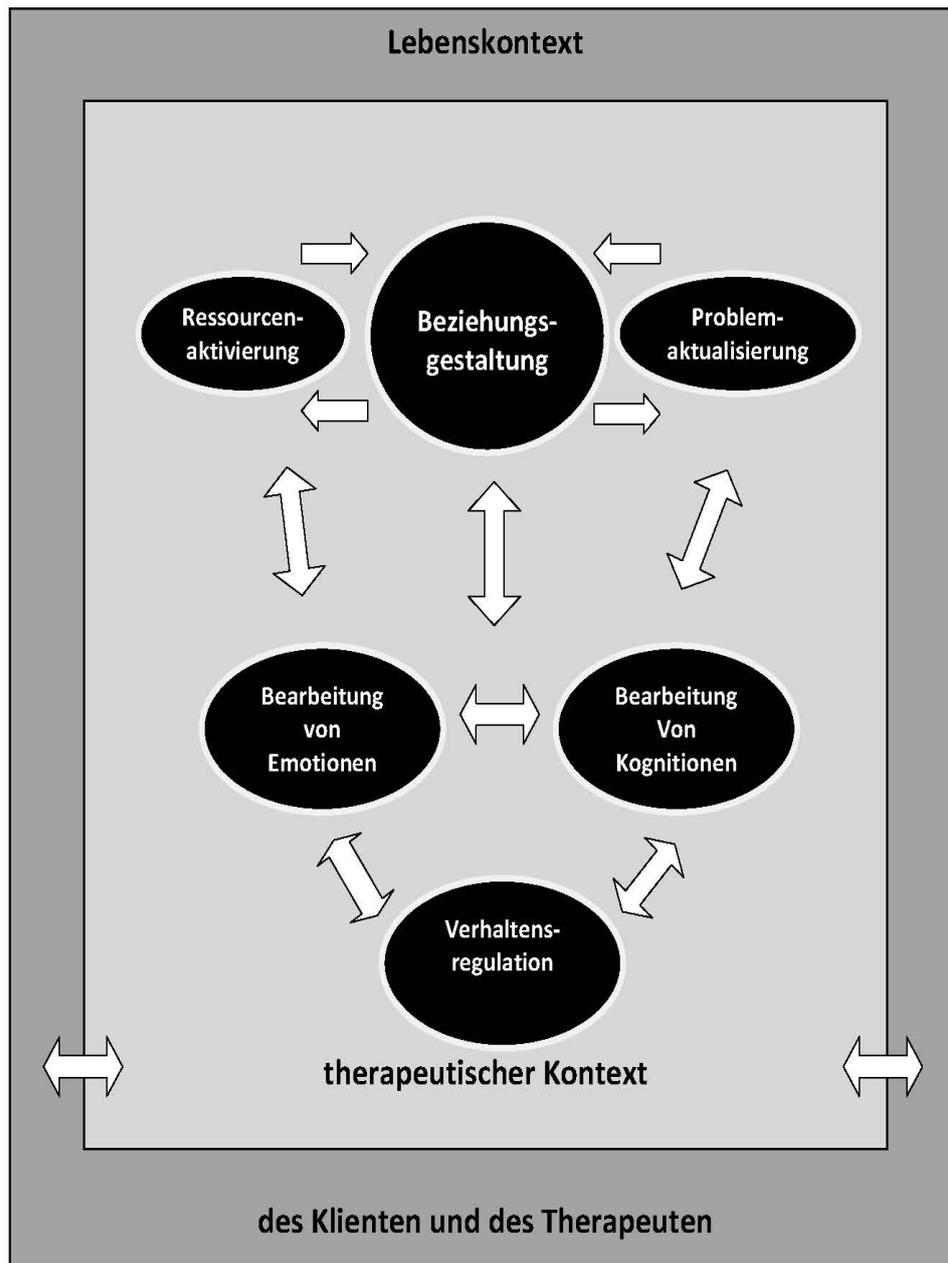


Abbildung 17: Wirkfaktoren der Psychotherapie nach KRAH (2000, S. 100)

6 Zusammenfassung: theoretische Hintergründe sport- und bewegungsorientierter Selbstwertförderung und deren Wirkdynamik

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die theoretischen Hintergründe des Selbstwertgefühls dargelegt, welches als affektiv-bewertender und auf die eigene gesamte Persönlichkeit bezogener Anteil innerhalb des Selbst – oder besser des Selbstsystems – verstanden wird. Dabei wurden unterschiedliche theoretische Perspektiven einbezogen: In Kapitel 2 wurden der aktuelle Forschungsstand zu zentralen Aspekten des Selbstsystems thematisiert und die Erkenntnisse der Selbstkonzeptforschung und deren Bedeutung für das Verständnis des Selbstwertgefühls dargelegt. In Kapitel 3 wurden sozialpsychologisch orientierte Theorien zur Struktur, Bedeutung und Entwicklung betrachtet und diskutiert. Die Darlegung der Erkenntnisse der Selbstkonzeptforschung zur Struktur und Dynamik des physischen Selbstkonzepts und der Forschungsstand zur Beziehung von Sport und Selbstwertentwicklung wurden im 4. Kapitel dargestellt – schwerpunktmäßig wurde auf die Bedeutung des Konstrukts der Selbstwirksamkeitsüberzeugung eingegangen.

Das Selbst kann als dynamisches und kontextabhängiges System verstanden werden, welches aus evolutionsbiologisch bzw. psychologischer Sicht entstanden ist, um dem menschlichen Individuum die Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt und die Orientierung in dieser zu ermöglichen. Dieses Selbstsystem ist keine „Instanz“, sondern ein Modell, welches vom Individuum selbst konstruiert wird. Es wird von kontextuellen Gegebenheiten wie dem kulturellen Umfeld geprägt und unterliegt Umwelteinflüssen. Das Selbstwertgefühl ist ein zeitlich relativ stabiles Phänomen, ist aber Schwankungen unterworfen, die durch äußere Ereignisse oder innerpsychische Prozesse initiiert werden.

Innerhalb der Selbstkonzeptforschung wird das Selbstwertgefühl als zentraler Aspekt des Selbstkonzepts verstanden, welches nach SHAVELSON et. al (1976) als Gesamtheit selbstbezogener Kognitionen und affektiver Bewertungen verstanden wird. Im Selbstkonzeptmodell mit dem größten Einfluss auf die Forschungstätigkeit, dem multidimensional-hierarchischen Modell, wird das Selbstkonzept als Spitze einer pyramidenartigen Struktur betrachtet, die in Richtung der Pyramidenbasis immer spezifischere selbstbezogene Aspekte umfasst. Bedeutsam ist die Frage nach den Wirkrichtungen innerhalb dieser Struktur: Soll es durch positive Erfahrungen im Sport

zu einer Förderung des Selbstwertgefühls kommen, so muss die Möglichkeit einer Beeinflussung von unten nach oben bestehen (bottom-up). Vorliegende Forschungen bestätigen deutlich die Annahme eines solchen Kausalflusses, aber auch für die Existenz der entgegengesetzten Wirkrichtung sprechen zahlreiche Studien, sodass sowohl von Bottom-up- als auch von Top-down-Prozessen innerhalb des Selbstkonzeptgefüges ausgegangen werden kann. Die Dominanz der Richtung wird möglicherweise durch kulturelle und kontextuelle Bedingungen bestimmt (TRAUTWEIN 2003). Neben diesen vertikalen Einflussrichtungen verweist der aktuelle Forschungsstand auch darauf, dass sich Selbstkonzeptanteile auf gleicher Hierarchieebene beeinflussen. Ein bedeutsames Phänomen ist der Effekt, den die Selbstkonzepte ähnlicher Schulfächer (z. B. Mathematik und Physik) aufeinander haben, wobei gleichzeitig ein negativer Einfluss auf andersartige Fächer besteht (z. B. Mathematik und Sprache). Diese Effekte sind auch für das sportbezogene Selbstkonzept anzunehmen.

Die Genese des Selbstkonzepts wird neben diesem sogenannten inneren Bezugsrahmen auch durch einen äußeren Bezugsrahmen beeinflusst: Durch soziale Vergleiche erhält das Individuum Informationen, die über Verarbeitungsprozesse in die Ausgestaltung des Selbstkonzepts einfließen. Das als „Big-Fish-little-Pond-Effect“ bezeichnete Phänomen erscheint sonderpädagogisch besonders relevant: Für die Selbstkonzeptgenese ist es tendenziell günstig, wenn die anderen Mitglieder der Bezugsgruppe ein ähnliches oder schlechteres Leistungsvermögen aufweisen wie man selbst, während es in der Regel ungünstiger wirkt, sich als „kleiner Fisch“ in einem „großen Teich“ zu erleben.

Neben diesem vor allem in den Arbeiten von MARSH (2005) beschriebenen Effekt ist für pädagogisches Handeln eine weitere Wirkbeziehung von Bedeutung: Das ebenfalls auf MARSH zurückgehende *Reciprocal-Effects-Model*“ (REM) (MARSH & CRAVEN 2005) verweist auf die gegenseitige Beeinflussung von Leistungen und Selbstkonzept. Es besagt, dass positive Leistungen sich positiv auf die entsprechenden Selbstkonzeptfacetten oder -domänen auswirken, während das Selbstbild gleichzeitig die Leistungsfähigkeit beeinflusst.

Neuere theoretische Arbeiten zur Selbstwertschätzung sind von der Auffassung geprägt, dieses Konstrukt solle neben dem Merkmal des „Sich-selbst-Mögens und -Wertschätzens“ auch die Komponente der erlebten Kompetenz enthalten (vgl. BRANDEN 2006; MRUK 2006). Fehlende Nachweise darüber, inwieweit sich das Selbstwertniveau auf zentrale Lebensbereiche auswirkt (Baumeister et al. 2003) und die gleichzeitigen Erkenntnisse über negative Folgen einer hohen Selbstwertschätzung (BAUMEISTER

2001; SCHÜTZ 2003; 2005) haben dazu geführt, sich von der Fixierung auf die Frage nach der Höhe des Selbstwerts abzuwenden. Nach einem Konzept von KERNIS (2003a) umfasst ein als optimal zu betrachtendes Selbstwertgefühl neben der Höhe weitere Komponenten. Eine große Bedeutung haben das Ausmaß an Stabilität, eine wenig ausgeprägte Neigung, den eigenen Selbstwert zu schützen und zu verteidigen, eine geringe Abhängigkeit von äußeren Selbstwertkontingenzen wie Erfolg und Wettbewerb und eine große Übereinstimmung (Kongruenz) zwischen der bewusst zugänglichen und der automatischen Selbstbewertung. Hinweise bestehen weiterhin auf eine selbstwertdienliche Wirkung des Merkmals der Authentizität, also der Fähigkeit, in Übereinstimmung mit den eigenen Werten, Überzeugungen und Bedürfnissen zu agieren. Selbstwertdienlich scheint weiterhin auch die Tendenz zu einer leicht positiven Selbstwahrnehmung zu sein.

Die Selbstwertentwicklung weist Parallelen zur kognitiven Entwicklung auf, wie sie von PIAGET beschrieben wurde. Trotz einer tendenziellen zeitlichen Stabilität zeigen vorliegende Studien die Veränderbarkeit der Selbstwertschätzung auf – zahlreiche pädagogische und psychotherapeutische Ansätze zur Selbstwertverbesserung haben demgemäß ein empirisches Fundament.

Innerhalb der westlichen Gesellschaft und deren pädagogischen Institutionen wird die positive Wirkung des Sports in dieser Hinsicht in hohem Maße wertgeschätzt, was sich an schulischen Lehrplänen und öffentlichen Kampagnen ablesen lässt. Zum Teil lässt sich die Erwartung, die im Hinblick auf Förderung von physischem Selbstkonzept und Selbstwertgefühl an den Sport gestellt wird (Sozialisationshypothese), mit der Verwechslung von Ursache und Wirkung erklären: Individuen, die sich als positiv bewerten und einschätzen, neigen eher dazu, sich dauerhaft dem Sport zu verschreiben (Selektionshypothese). Dennoch belegen zahlreiche Studien die fördernde Wirkung von sportbetonten Interventionen auf das Selbstwertgefühl. Allerdings sind nachgewiesene Effekte eher moderat und können vor allem von Kindern mit Benachteiligungen und sonderpädagogischem Förderbedarf und einem geringen bestehenden Selbstwertniveau erwartet werden. Vorteilhaft scheinen nach den Studien auch Interventionen zu sein, bei denen die körperliche Fitness fokussiert wird und nicht koordinative, sportartspezifische Kompetenzen.

Annahmen zur Wirkdynamik

Als Modell zur Erklärung der Selbstwertverbesserung durch sportbetonte Interventionen hat sich das *Exercise-and-Self-Esteem-Model* (SONSTROEM & MORGAN 1989) etabliert. Hier wird ein Bottom-up-Prozess angenommen, bei dem über die Erweiterung der motorischen Kompetenzen eine Verbesserung der physischen Selbstwirksamkeit entsteht, was sich weiterhin auf das physische Selbstkonzept und letztlich das Selbstwertgefühl auswirkt.

Die in diesem Modell enthaltene Ebene der *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* gewinnt in den Sportwissenschaften zunehmend an Bedeutung. Belege für die Förderung dieses „Schritts“ in Richtung einer Selbstwertverbesserung konnten in jüngerer Zeit innerhalb der pädagogischen Psychologie und der Sportpädagogik gewonnen werden. Eine entscheidende Quelle für die Ausbildung des Gefühls, Herausforderungen bewältigen zu können, ist die konkrete Erfahrung, etwas erfolgreich bewältigt zu haben (Mastery-Erfahrungen). Weiterhin wirken sich die Beobachtung von erfolgreichen Modellen, die indirekte Erfahrung und eine positive psychophysische Verfassung günstig auf die Ausbildung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus. Eine wesentliche Rolle für die erstgenannte und stärkste Quelle, die Mastery-Erfahrungen, spielt das soziale Klima in der Gruppe. Aus diesen genannten Aspekten lassen sich Richtlinien für einen selbstwirksamkeitsfördernden Sport- und Bewegungsunterricht ableiten. Diese konkretisieren und ergänzen die Erkenntnisse zu den erzieherischen und unterrichtlichen Bedingungen für eine positive Selbstwertförderung (vgl. Abschnitt 3.5).

Psychotherapieforschung als Ausgangspunkt bei der Suche nach Wirkfaktoren in der Psychomotorik

Als Ausgangspunkt für die Suche nach Faktoren, die bei der Selbstwertförderung durch Bewegung wirksam werden, bieten sich aus dem Blickwinkel der Psychomotorik Erkenntnisse der Psychotherapieforschung an. Ausgelöst durch den Streit um die Effektivität verschiedener Therapieschulen entstand eine umfangreiche Forschung, die letztlich verschiedene Metastudien ermöglichte. In der vorliegenden Arbeit wurden die Analysen von GRAWE et al. (1994) und WAMPOLD (2001) betrachtet. Sie zeigen deutlich die geringe Bedeutung des gewählten Therapieverfahrens für die Wirksamkeit der Intervention. Gleichzeitig verweisen die Forschungsergebnisse der Psychotherapieforscher auf die hohe Bedeutung des Aspekts der Beziehungsgestaltung zwischen Therapeut und Klient. GRAWES und WAMPOLDS Forschungen unterscheiden sich vor

allem hinsichtlich des Blickwinkels. WAMPOLD kommt in seiner Analyse zu dem Schluss, dass Therapieerfolg in hohem Maß von dem Grad der Überzeugung abhängig ist, die der Therapeut im Hinblick auf seine Therapierichtung aufweist. Dieses als „*allegiance*“ bezeichnete Merkmal trägt zu einem fruchtbaren Bündnis zwischen Therapeut und Klient bei und wird hierdurch zu einem entscheidenden Wirkfaktor. Weiterhin wird die sogenannte Manualtreue als wirksam angenommen – die Tendenz also, das therapeutische Vorgehen an Theorien und Methoden der gewählten Therapieschule auszurichten.

GRAWE et al. (1994) verweisen in ihrer Forschung schwerpunktmäßig auf die hilfreichen Prozesse, die bei dem Klienten ausgelöst werden:

- *Klärung*
- *Problembewältigung*
- *Ressourcenaktivierung*
- *Problemaktualisierung*
- *therapeutische Beziehung.*

Aufgrund der Nähe der psychomotorischen Förderung zur Psychotherapie werden auch ähnliche Wirkfaktoren für die bewegungsorientierte psychosoziale Förderung von Kindern und Jugendlichen angenommen. KRAH lehnt ihr Modell der Wirkfaktoren in der Psychotherapie an die Forschungsergebnisse von GRAWE et al. (1994) an und geht von einer Übertragbarkeit auf die „bewegungsorientierte Entwicklungsförderung“ (KRAH 2000) aus.

Neben den Annahmen der Sportpsychologie zur Wirkdynamik der Selbstwertförderung durch Sport und Bewegung (EXSEM) besteht mit der psychomotorischen Sichtweise eine weitere Perspektive, um zu klareren Erkenntnissen über die Förderwirkungen zu gelangen. Letztere betont besonders die zentrale Bedeutung der Kommunikation und Beziehungsgestaltung zwischen den Kindern und Jugendlichen und den bewegungsorientiert arbeitenden Pädagogen oder Therapeuten.

7 Selbstwertförderung von Schülern mit Lernbehinderungen: Bedarf und Förderung durch Bewegung, Sport und Spiel

7.1 Grundannahmen der Pädagogik bei Lernbehinderung

Die Thematik der vorliegenden Arbeit basiert auf einer in der Praxis und Theorie vorzufindenden Schlussfolgerung, die auf zwei verbreiteten Annahmen der Pädagogik beruht: zum einen die Annahme, dass bei Schülern mit Lernbehinderungen bedingt durch ihre von mangelnden Erfolgserlebnissen geprägte Lerngeschichte oftmals eine Problematik im Bereich der Selbstwertschätzung vorzufinden ist, zum anderen die bereits dargestellte verbreitete Meinung, dass Sport das Selbstwertgefühl positiv beeinflusst. Beide Annahmen werden von Praktikern und Theoretikern verknüpft, woraus sich eine besondere Erwartung der Sonderpädagogik an Sport und Bewegungserziehung ergibt. Beispielhaft lässt sich dies an einem etwa drei Jahrzehnte zurückliegenden Zitat von BACH (1982, S. 25) darstellen, der zu jener Zeit zu den einflussreichen sonderpädagogischen Theoretikern zählte:

„Da aufgrund vielfältiger Misserfolgserlebnisse (...) Probleme im emotionalen Bereich, vor allem des Selbstwertgefühls, durchgängiges Merkmal von Schülern der Schule für Lernbehinderte sind, kommt der Bewegungserziehung in der Schule für Lernbehinderung ein zentraler Stellenwert zu (...)“.

Eine ähnliche Auffassung zum förderbedürftigen Selbstwertgefühl von Schülern mit Lernbehinderung gibt die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK 1999) explizit wieder und auch im Überblickswerk zur „Sonderpädagogik des Lernens“ (WALTER & WEMBER 2007) lassen sich dazu Hinweise finden, wenn auch eher implizit und kaum empirisch belegt.

Offene Fragen

Aus der dargestellten bei Theoretikern, Praktikern und in der Schulpolitik vorzufindenden Auffassung ergeben sich zahlreiche Fragen: Es ist zum einen nach der empirischen Belegbarkeit der angenommenen Selbstwertproblematik bei Schülern mit Lernbehinderung zu fragen; weiterhin ist zu klären, ob es eine typische Selbstwertdynamik dieser Schülergruppe gibt und wie diese unter verschiedenen Förderbedingungen (Förderschule oder Unterricht in der Regelschule) verläuft. Zudem muss eine nähere Analyse prüfen, welche Schüler dieser recht heterogenen

zusammengesetzten Gruppe einer Selbstwertförderung bedürfen und in welchem Ausmaß. Letztlich muss kritisch geprüft werden, welchen Erkenntnisstand es über den Komplex „Bewegung, Spiel und Sport“ für diese Schülerschaft gibt – also dem Bereich, der auch in der genannten KMK-Empfehlung wegen seiner Eignung für die psychosoziale Entwicklung der Schüler hervorgehoben wird.

7.2 Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen: zentrale Begriffe und deren Kritik

Die Zielgruppe, die in dieser Arbeit betrachtet wird, ist die der Schüler, die laut der grundlegenden Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK 1999) als Kinder und Jugendliche mit *Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens*, bezeichnet werden. Diese Schülerschaft umfasst diejenigen, die in Förderschulen unterrichtet werden und jene, die Regelschulen im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts besuchen oder in Förderklassen unterrichtet werden. Schwerpunktmäßig erfolgt die Förderung dieser Schüler bislang noch innerhalb von Förderschulen, nach der aktuellen juristischen und schulpolitischen Lage ist jedoch davon auszugehen, dass die Schüler mit Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens in Zukunft in Formen von integrativem oder inklusivem Unterricht gefördert werden.

Der sogenannte *Paradigmenwechsel* innerhalb der deutschen Sonderpädagogik (vgl. hierzu die Kritik von KOTTMANN 2006), der durch die Intention gekennzeichnet ist, sich von einer defizitorientierten Betrachtung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzuwenden, führte unter anderem zu einem weitgehenden Verschwinden des Begriffes *Lernbehinderung* innerhalb der schulischen Praxis. Die Förderschule Lernen wurde vor einigen Jahren noch als *Sonderschule für Lernbehinderte* bezeichnet. Die Schüler wurden also noch als *Lernbehinderte* typisiert, während nach der derzeitigen Sichtweise und Sprachregelung fokussiert wird, was diese Schüler für ihre Entwicklung benötigen und nicht, wie sie als Person zu kennzeichnen sind. Die Wahrnehmung, ein (*Lern-*) *Behinderter* zu sein, wird den Schülern somit in ihrem Schulalltag nicht mehr aufgedrängt, was als entlastender Fortschritt zu bewerten ist.

Dennoch ist Lernbehinderung als schuladministrativer Begriff weiterhin relevant und findet in der Wissenschaft weiterhin Verwendung. Folgerichtig aber nicht mehr, um ein Individuum oder eine Personengruppe zu klassifizieren, sondern um den Schwerpunkt

der benötigten (sonder-) pädagogischen Förderung zu definieren: Aus der Lernbehindertenpädagogik hat sich eine Pädagogik *bei* Lernbehinderungen oder eine „Sonderpädagogik des Lernens“ (WALTER & WEMBER 2007) entwickelt.

Lernbehinderung wird, einem Klassifikationsschema von ZIELINSKI (1996) folgend, in die Kategorie der Lernschwierigkeiten eingeordnet. Diese werden als „Probleme der Informationsaneignung durch ein Individuum“ (ZIELINSKI 1996, S. 369) verstanden. Im dimensionalen Klassifikationskonzept von KLAUER & LAUTH (1997) ist von einer Lernbehinderung zu sprechen, wenn die Lernschwierigkeiten bzw. Beeinträchtigungen des Lernens langandauernden Charakter haben und als umfassend zu bezeichnen sind, also mehrere schulisch relevante Bereiche umfassen. KANTER (2007) kritisiert, dass die Dimension des Schweregrades im Konzept von KLAUER & LAUTH (1997) fehlt. Diese Dimension wird allerdings in den gesetzlichen Grundlagen des Landes Nordrhein-Westfalen (AO-SF), die sich nach wie vor auf eine Definition von KANTER aus dem Jahr 1974 beziehen, durchaus miteinbezogen:

„Lernbehinderung liegt vor, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfanglicher und langdauernder Art sind und durch Rückstand der kognitiven Funktionen oder der sprachlichen Entwicklung oder des Sozialverhaltens verstärkt werden“.

Zu betonen ist die starke Verknüpfung des Begriffes mit der Schule, denn in erster Linie sind es die hier intendierten Lern- und Leistungsprozesse, die als Richtschnur dienen. Denn wie KRETSCHMANN (2007, S. 9) feststellt, führt die Tatsache, bestimmte Lernprozesse nicht erfolgreich bewältigen zu können, nicht zur Etikettierung, eine Lernbehinderung zu haben, wenn diese außerhalb von schulischen Kontexten stattfinden:

„Menschen scheitern des Öfteren an Lerngegenständen: etwa an Versuchen, Ski fahren oder Gitarre spielen zu lernen. Eine Störung oder Behinderung liegt dennoch nicht vor, weil das Ski fahren bzw. Gitarre spielen keine zwingenden Voraussetzungen für die Enkulturation in unserer Gesellschaft sind. Anders verhält es sich mit den in Schule und Ausbildung zu erbringenden Lernleistungen. Lehrpläne und Prüfungsordnungen geben vor, welche Mindestleistungen erwartet werden“.

Gemäß dieser Aussage findet man in einer Förderschule Lernen zahlreiche Schüler, die Schwierigkeiten mit schulischen Leistungsanforderungen haben, sich bei außerschulischen Aktivitäten (Sport, Musik) aber durchaus kompetent und begabt zeigen. Daneben gibt es aber auch jene, den das Lernen und Leisten in vielen Lebensbereichen schwerfällt. Aufgrund der veränderten Gesetzeslage, festgelegt in den Sozialgesetzbüchern (vgl. KRETSCHMANN 2007a), kann aber derzeit nicht mehr die vor

über zwei Jahrzehnten von SCHMETZ (1987, S. 12) getroffene Feststellung gelten: „Lernbehinderte sind somit Schulbehinderte“. Endeten zu jener Zeit die Ansprüche eines Schülers mit Lernbehinderung auf unterstützende Maßnahmen mit der Schulzeit, so besteht nunmehr die – zumindest gesetzlich verankerte – Möglichkeit auf Förderung nach dem Verlassen der Förderschule. Entsprechend hat sich der Begriff Lernbehinderung durch den Paradigmenwechsel und die parallel durchgeführten Änderungen der gesetzlichen Grundlagen ansatzweise aus den Grenzen des schulischen Kontexts gelöst.

Der Begriff *Lernstörung* wird gemeinhin als mildere Form der Beeinträchtigung des Lernens betrachtet. Er bezieht sich auf Schwierigkeiten, die in einem oder mehreren Lernbereichen bestehen und die mit den Fördermöglichkeiten der Regelschule überwunden werden können (vgl. KRETSCHMANN 2007a; SCHRÖDER 2000, WERNING & LÜTJE-KLOSE 2006).

Wie LAUTH (2000) betont, existiert Lernbehinderung weder im diagnostischen Klassifikationssystem *ICD-10* der WHO noch im DSM und kann zudem nicht als wissenschaftlich exakt definierter Begriff betrachtet werden. Die Problematik des Begriffs Lernbehinderung oder der Umschreibung *Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens* zeigt sich vor allem in der empirischen Betrachtung der praktischen Umsetzung: Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung innerhalb des Förderschwerpunkts Lernen zeigen erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Bundesländern. Dieser unterschiedlich hohe Anteil an SPF-L-Schülern ist so drastisch, dass, wie WOCKEN betont (2005, S.7) nicht argumentiert werden kann, „dass Kinder aus den verschiedenen Bundesländern eben verschieden begabt seien“. Mit anderen Worten kann man davon ausgehen, dass ein und dasselbe Kind möglicherweise in Abhängigkeit von seinem Wohnort in bestimmten Bundesländern als SPF-L-Schüler klassifiziert würde, in anderen wiederum nicht. Ebenso hängt diese Einordnung, wie ORTHMANN BLESS (2007) anhand von Datenanalysen feststellt, von der zeitlichen Dimension ab – im Laufe der Jahre ändert sich demnach für Schüler mit einer ähnlichen Ausgangslage die Wahrscheinlichkeit, als förderbedürftig eingestuft zu werden. Daher kann resümiert werden, dass die Feststellung, ein Schüler habe sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ (bzw. eine Lernbehinderung liegt vor), nicht allein mit Merkmalen begründbar sind, die an der Person des Schülers und sein Verhältnis zu den

Anforderungen der Schule festgemacht werden. Sie sind darüber hinaus auch von zeitlich und räumlich unterschiedlichen ökonomischen und schulpolitischen Bedingungen abhängig (ORTHMANN BLESS 2007; WOCKEN 2005; vgl. auch JOGSCHIES 2008; KOTTMANN 2006).

Trotz der Weiterentwicklung und Verfeinerung des Begriffssystems im Bereich der „Sonderpädagogik des Lernens“ (WALTER & WEMBER 2007) gilt, dass weiterhin keine wissenschaftlich eindeutigen Definitionen vorhanden sind. Vor allem der Blick in die Schulwirklichkeit zeigt die große Unschärfe und Relativität der Begriffe, unabhängig davon, ob sie aus der Zeit vor dem Paradigmenwechsel stammen (*Lernbehinderung*) oder ob sie Ausdruck dieser veränderten Denk- und Handlungsweise sind (*Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens*). Nach EBERWEIN (1997) ist für Theoretiker und Praktiker sowohl in Bezug auf althergebrachte wie auch auf jüngere Begriffe entscheidend anzuerkennen, dass mit ihnen kein „Faktum“, sondern ein Konstrukt benannt wird.

Die genannten Studien zum Anteil der SPF-L-Schüler in verschiedenen Regionen und zu verschiedenen Zeiten zeigen auch, dass die viel zitierte polemische Tautologie von BLEIDICK (1998, S. 106): „Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht“, mittlerweile zwar nicht mehr zeitgemäß ist – allerdings könnte derzeit alternativ formuliert werden: „Sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen hat, wer sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen erhält“. Es gilt also weiterhin die Forderung nach stärker wissenschaftlich fundierten Diagnostik- und Entscheidungsprozessen für die Feststellung des Förderbedarfs (vgl. JOGSCHIES 2008; KOTTMANN 2006).

Allerdings muss anerkannt werden, dass zentrale Begriffe – vor allem innerhalb der Schulöffentlichkeit – im Sinne der Schüler weiterentwickelt wurden. Diese sind nicht mehr mit der Etikettierung konfrontiert, ein „Lernbehinderter“ zu sein, obgleich auch keine völlig wertneutrale Wahrnehmung von neueren Bezeichnungen wie „Förderschule“ oder „Förderzentrum“ zu erwarten ist.

Während die hier diskutierten Begriffe als kritikwürdig zu werten sind, kann auch von zukünftigen Weiterentwicklungen erwartet werden, dass die Problematiken nicht ausgeschlossen werden können. Dennoch sind und werden sie notwendig sein, um Entscheidungen im Interesse der Schüler, um die es geht, zu treffen und um sie in ihrer persönlichen Entwicklung begleiten und fördern zu können.

Bei aller Kritik an den wenig klar umrissenen Begriffen und der Kontextabhängigkeit ihrer Anwendung innerhalb der „Sonderpädagogik des Lernens“, muss allerdings anerkannt werden, dass dies auch Folge einer zeitgemäßen Vorgehensweise auf dem Weg zu Empfehlungen und Entscheidungen für die Förderung von Schülern ist: Diese werden in einem dialogischen, transparenten Prozess und unter Beteiligung von Regelschullehrern und Eltern gewonnen.

Der Förderbedarf wird also nicht anhand eindeutiger Kriterien und Ergebnisse von Messverfahren ermittelt, sondern als jeweilige Einzelfallentscheidung zum Wohle des jeweiligen Schülers und seiner Familie. So kann es bei einer vordergründig ähnlichen Ausgangslage bei verschiedenen Schülern zu unterschiedlichen Entscheidungen über sonderpädagogische Förderung kommen, bei der mittlerweile auch der Wille der Eltern eine (berechtigte) große Rolle spielt.

Lernbehinderung oder *Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen* sind also keine wissenschaftlich klar definierbaren Begriffe, mit denen sich eine Personengruppe trennscharf von einer anderen unterscheiden lässt. Letztlich können sie es aufgrund der Kontextabhängigkeit auf verschiedenen Ebenen auch nicht sein.

In diesem Sinne werden die erörterten Begriffe im weiteren Verlauf dieser Arbeit Verwendung finden – im Bewusstsein, dass sie als relativ und kontextabhängig zu betrachten sind und nicht geeignet sind, einen festen Personenkreis zu beschreiben.

7.3 Prävalenz und Multikausalität von Lernbehinderungen

Wegen der dargestellten Unschärfe, die mit dem Begriff der Förderbedürftigkeit im Bereich Lernen verbunden ist, müssen Angaben zur Prävalenz von Lernbehinderungen entsprechend als relative, zeit- und ortsabhängige Größen verstanden werden, die nichts mit einer Normalverteilung von biologischen Merkmalen gemein haben. Nach den derzeit vorliegenden Zahlen (KMK 2008) wurden im Jahr 2006 etwa 2,7 % aller Schüler der Bundesrepublik Deutschland im Förderschwerpunkt Lernen gefördert. Die Gruppe dieser Schüler umfasst daher etwa die Hälfte aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Durch neuere Entwicklungen – wie etwa verstärkte Präventions- und Beratungsarbeit durch neue Konzepte zur Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten, vor allem durch die derzeit stattfindende Umgestaltung von Förderschulen Lernen zu sogenannten *Kompetenzzentren* (vgl. ERBRING & AMRHEIN

2009) – ist eine Veränderung der Zahlen zu erwarten, da frühzeitiges sonderpädagogisches Handeln vorbeugend im Hinblick auf den sonderpädagogischen Förderbedarf wirken sollte.

Wie eine Analyse der vorliegenden Daten durch WOCKEN (2005) aufzeigt, verteilt sich allerdings die Quote der SPF-L-Schüler innerhalb der Bundesländer sehr unterschiedlich: Während der „Spitzenreiter“ Brandenburg einen Anteil von über 5 % von Schülern im Förderschwerpunkt Lernen aufweist, liegt dieser in Bremen bei knapp 1 %. Noch drastischer fallen die Unterschiede aus, schaut man über die Grenzen Deutschlands hinweg: Je nach schulpolitischen Entscheidungen und Konzeptionen zur Förderung ergeben sich weitaus höhere (Finnland, bedingt durch Kurzzeitförderungen) oder niedrige Anteile (Italien) von Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen (vgl. KLEMM & PREUSS-LAUSITZ 2008).

Die Gründe, die zu massiven Schwierigkeiten mit den Lern- und Leistungsanforderungen der Regelschule führen, sind vielfältig, weshalb sich der Personenkreis der Kinder und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen heterogen darstellt. Empirisch belegt ist seit den frühen 1970er-Jahren die Bedeutung der sozialen Benachteiligung für die Entstehung von Lernbehinderungen (z. B. KLEIN 1973). Als Risikofaktoren für die Entstehung von erheblichen Lernbeeinträchtigungen gelten ein geringes familiäres Einkommen, eine hohe Kinderzahl und ein geringes Bildungsniveau der Eltern. Soziale Benachteiligungen sind verknüpft mit größeren psychosozialen Belastungen, wie unerwünschten Schwangerschaften, Delinquenz des Vaters oder Krankenhausaufenthalten in den ersten Lebensjahren. Diese Bedingungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Lernschwierigkeiten entstehen (vgl. LAUTH 2000). Zudem fehlt sozial benachteiligten Eltern oftmals ein fundiertes Wissen über angemessenes Erziehungsverhalten, es sind in den Familien tendenziell weniger anregende und entwicklungsfördernde Spielmaterialien vorhanden, sodass entscheidende lernrelevante Kompetenzen nur unzureichend entwickelt werden können. Als zusätzlich belastend für die kognitive, sozial-emotionale und motorische Entwicklung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien kann der häufigere und ungünstigere Konsum von Fernsehen und anderen elektronischen Medien angesehen werden (ASCHHOFF & VOIGT 2006; SCHIRMER 2007; WOCKEN 2005).

Schüler mit Migrationshintergrund sind beim Förderschwerpunkt Lernen deutlich überrepräsentiert. Von den Kindern und Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien sind

hauptsächlich jene von schulischen Schwierigkeiten betroffen oder bedroht, deren Eltern als sozial benachteiligt gelten und einen niedrigen Bildungsstand besitzen, wodurch sie in der Regel schlechte Kenntnisse der deutschen Sprache aufweisen (vgl. ARTELT et al. 2001; SCHUMANN 2007).

Weniger bedeutsam, aber nicht zu vernachlässigen sind medizinische Ursachen von Lernstörungen und Lernbehinderungen. Wahrnehmungs- und Merkschwierigkeiten sowie Teilleistungsstörungen wie etwa die Lese-Rechtschreib-Schwäche können ihre Ursache in Störungen der zentral-nervösen Informationsverarbeitung haben. Pränatale Ursachen können u. a. Chromosomenanomalien, toxische Belastungen des Ungeborenen (z. B. durch Alkoholabusus der werdenden Mutter) oder Infektionskrankheiten (z. B. Rötelnvirus) sein. Als häufige perinatale Ursache für Entwicklungsverzögerungen und Lernbeeinträchtigungen ist die Frühgeburt des Kindes zu nennen. Postnatale Auslöser für Lernstörungen sind u. a. Infektionskrankheiten, Stoffwechselerkrankungen oder Schädel-Hirn-Traumen. Diskutiert wird weiterhin eine mögliche genetische Ursache von Lernschwierigkeiten. Die Erbllichkeit von Intelligenz liegt nach derzeitigem Forschungsstand zwischen 45 % und 80 % – entsprechend kann nur im Zusammenhang mit weiteren Faktoren von einem genetischen Einfluss ausgegangen werden (STROBEL & WARNKE 2007). Auch für die anderen medizinischen Ursachen für Beeinträchtigungen der Lernfähigkeit muss angenommen werden, dass sie in der Regel als Element einer multifaktoriellen Ätiologie anzusehen sind. Ob eine medizinisch verursachte Lernstörung zu einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen führt, ist letztlich von verschiedenen Faktoren abhängig: Ein anregendes Umfeld mit angemessenen Maßnahmen der Frühförderung wird bei einer bestehenden medizinischen Problematik zu einer wesentlich günstigeren Entwicklung führen als ein Lebensumfeld, welches die o. a. Merkmale sozialer Benachteiligung aufweist.

7.4 Das Selbstbild von Schülern mit Lernschwierigkeiten und dessen Förderung

Betrachtet man Aussagen einflussreicher Theoretiker der letzten Jahrzehnte oder Publikationen der Schuladministration, so lässt sich folgende Auffassung zur Selbstwertproblematik deutlich herauslesen: Die Förderung der SPF-L-Schüler in diesem Bereich wird als wesentliche Aufgabe betrachtet, weshalb diese Annahme auch zu den pädagogischen Leitlinien der in Schulen tätigen Sonderpädagogen gehört. Der

zugrunde liegende Gedankengang hat seinen Ausgangspunkt in den jeweils erlebten Misserfolgen im Bereich schulischen Lernens. Dies wird als Ursache einer ungünstigen Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl betrachtet. Von schulischer Förderung wird hierbei erwartet, dass die Vermittlung von Erfolgserlebnissen kompensatorisch wirksam wird. Die derzeit gültige schuladministrative Grundlage der schulischen sonderpädagogischen Förderung von SPF-L-Schülern ist in der Empfehlung des Sekretariats der Kultusministerkonferenz (KMK 1999, S. 3) formuliert:

„Über die Vermittlung von Lernerfolgen werden Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen gestärkt.“

Auch KRETSCHMANN (2007a) schließt sich in seinem grundlegenden Beitrag zur Problematik von „Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung“ im Grundlagenwerk „Sonderpädagogik des Lernens“ (WALTER & WEMBER 2007) dieser Auffassung an und bezieht sich dabei u. a. auf die einflussreiche Arbeit von BETZ & BREUNINGER (1998), die in ihrem psychologisch-therapeutischen Ansatz die Wichtigkeit der Selbstwertförderung hervorheben, um den „Teufelskreis Lernstörung“ zu durchbrechen. Die dargestellte Auffassung deutschsprachiger Sonderpädagogen kann auf theoretische Wegbereiter der vergangenen Jahrzehnte zurückverfolgt werden, wie in der zitierten Aussage von BACH (1982, siehe Abschnitt 7.1) deutlich wird oder aber in einem Aufsatz von A. REINARTZ aus dem Jahr 1964, der in der damals üblichen Terminologie von einem „Minderwertigkeitsgefühl“ der (damals so bezeichneten) Hilfsschüler sprach, denen mit der Vermittlung von Erfolgserlebnissen zu begegnen sei (siehe Abschnitt 7.8).

Besonders die Phase der Beschulung vor dem Zeitpunkt sonderpädagogischer Förderung wird gemeinhin als selbstwertmindernd angesehen. WALTHER (2009, S. 51) formuliert in einem unlängst erschienenen Artikel über „Verhaltensauffälligkeiten an der Förderschule für Lernhilfe“:

„Die Auswirkungen der permanenten Frustration durch die unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen in der Regelschule (vor dem Wechsel zur Lernhilfeschule) auf das Selbstwertgefühl des Einzelnen sind in ihrem Ausmaß nur zu erahnen.“

Die Formulierung in WALTHERS Einschätzung verweist implizit auf ein Grundproblem im Hinblick auf das Verhältnis des sonderpädagogischen Alltagswissens und dem empirisch gesicherten Stand der Forschung: Welche fundierten Erkenntnisse über das Selbstwertgefühl von SPF-L-Schüler liegen vor – gibt es überhaupt eine typische

Selbstwertproblematik und wenn ja – in welchem Maße und bei welchen Mitgliedern der bekanntermaßen heterogenen Schülerschaft?

Weitere Fragen, die sich für die Praxis stellen sind:

- Was wissen wir über die Selbstwertentwicklung von Schülern, die im Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden?
- Welchen Einfluss hat die Art der Beschulung auf die Selbstwertschätzung?
- Kann die sonderpädagogische Förderung zur positiven Selbstwertentwicklung beitragen und welche erzieherischen Variablen, Interventionsmethoden und Rahmenbedingungen sind hierbei sinnvoll?

7.5 Notwendigkeit der Selbstwertförderung im Förderschwerpunkt Lernen – ein tradierter Mythos?

Obwohl innerhalb der deutschsprachigen Pädagogik bei Lernbehinderungen in der Regel von einer tendenziellen Förderbedürftigkeit im Bereich des Selbstwertgefühls ausgegangen wird (z. B. KRETSCHMANN 2007a), mangelt es an Belegen durch aktuelle Studien zur Selbstwertschätzung oder zum Selbstkonzept von SPF-L-Schülern. Ebenso selten erfolgt in entsprechenden Beiträgen der Bezug auf vorhandene Studien aus dem angloamerikanischen Raum, sodass der Verdacht naheliegt, die häufig angeführte Annahme einer Selbstwertproblematik bei SPF-L-Schülern beruht auf der Weitergabe einer bereits vor Jahrzehnten aufgestellten Lehrmeinung, die – psychologisch nachvollziehbar – mit der Wirkung von Misserfolgen und Frustrationen innerhalb der Lerngeschichte begründet wird. Die Aussagen der zitierten einflussreichen Lernbehindertepädagogen vergangener Jahrzehnte, wie von BACH (1982) und REINARTZ (1964), entstammen eher der Erkenntnismethode des einführenden Verstehens (WEMBER 1992a,b) und sind wenig gestützt von empirischen Belegen, wie sie nach dem Verständnis der zeitgemäßen wissenschaftlichen Sonderpädagogik zu fordern sind.

Allein die vielfach beschriebene Heterogenität der Schüler mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen lässt vermuten, dass auch die Selbstwertproblematik sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. In der Tat verweisen die vorliegenden Studien auf kein einheitliches Ergebnis. Im deutschen Sprachraum fand der Zusammenhang von

Lernschwierigkeiten und Selbstwertgefühl nur wenig Beachtung in der empirischen Forschung, während zum akademischen Selbstkonzept von SPF-L-Schülern im Vergleich zu Regelschülern einige Untersuchungen vorliegen. Diese belegen eine positive Wirkung der separierten Beschulung auf das Fähigkeitsselbstkonzept (TENT et al. 1991), die aber in den höheren Klassen wieder abnimmt (vgl. HAEBERLIN 1991). Möglicherweise ist der Grund in der veränderten Bezugsgruppenorientierung von Jugendlichen zu sehen: Während die Schüler der eigenen Lerngruppe in den ersten Jahren die Bezugsgruppe bilden, nimmt später die Bedeutung des Vergleichs mit Peers zu, die eine Regelschule besuchen – hinzu kommt die nun stärker erlebte Stigmatisierung.

In einer der wenigen Untersuchungen im deutschen Sprachraum zur Selbstwertschätzung von Schülern mit Lernbehinderung im Vergleich mit Regelschülern (5. bis 8. Klasse) erwies sich das Selbstwertgefühl der Schüler der Schule für Lernbehinderte²¹ höher als das der letztgenannten Schülergruppe (TENT et al. 1991). Demgegenüber beschreibt SCHUMANN (2007, S. 122) das Selbstbild von SPF-L-Schülern ab der 7. Klasse anhand der Ergebnisse ihrer qualitativen Untersuchung mit den Attributen „beschämt und stigmatisiert“. Die Untersuchung fokussiert vor allem die Stigmatisierungsproblematik, die sich aus der selektierenden Beschulung ergibt und nach SCHUMANN (2007) zur Beeinträchtigung der Selbstwertentwicklung führt.

Gegenüber der geringen deutschsprachigen Forschung zum Zusammenhang zwischen Selbstwertschätzung und Formen von Lernschwierigkeiten wurde dazu international eine große Anzahl von Studien mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen durchgeführt und in Metaanalysen zusammengefasst.

Die älteste Analyse von CHAPMAN (1988) umfasst Studien aus den Jahren 1974 bis 1986 und zeigt ein leicht unterdurchschnittliches Selbstwertgefühl von Schülern mit Lernschwierigkeiten im Vergleich zu Regelschülern. Beim schulischen Selbstkonzept war dieser Unterschied noch größer. Vor allem zeigt CHAPMAN (1988, S. 365) auf, dass nicht von einer bei der Mehrheit der Schüler mit Lernschwierigkeiten auftretenden grundsätzlichen Selbstwertproblematik ausgegangen werden kann:

„The findings do not suggest that the majority of LD students have dysfunctional general self-concepts“.

Die Metauntersuchung von PROUT et al. (1992) beinhaltet Studien zu mehreren Persönlichkeitsaspekten, die mithilfe von Selbstaussagen der untersuchten Schüler

²¹ Zur Zeit der zitierten Untersuchung war dies die gültige Bezeichnung der Schulform.

erfasst wurden. Tendenziell negativere Werte zeigten sich im Bereich Ängstlichkeit, Kontrollierbarkeitserleben und Selbstwertgefühl – die Unterschiede hatten allerdings ein moderates Ausmaß.

Die jüngste der vorliegenden Metaanalysen (ZELEKE 2004) beinhaltet Studien, die in CHAPMANS (1988) Analyse noch nicht enthalten sind. Insgesamt sind dabei weniger Studien eingeflossen, welche die Selbstwertmessung nach der PIERS-HARRIS Children's Self-Concept-Scale (PIERS & HARRIS 1969) vornehmen. ZELEKE (2004) weist auf die Problematik dieses Messinstruments hin, da hier das generelle Selbstkonzept durch die Summe der einzelnen Selbstkonzeptdomänen gebildet wird – es fließt also nicht die Möglichkeit ein, dass verschiedene Selbstkonzeptbereiche auf- oder abgewertet werden können und somit einen ganz unterschiedlichen Einfluss auf die allgemeine Selbstwertschätzung haben können. Insbesondere führt das Verfahren zu einer Verzerrung, da allein schon die häufig schlechter wahrgenommene schulische Kompetenz sich bei PIERS-HARRIS notwendigerweise negativ auf die Gesamtsumme auswirkt – selbst wenn dem befragten Schüler schulische Leistungsfähigkeit nicht wichtig sein sollte (vgl. Abschnitt 3.6).

In der Tat findet das Ergebnis von CHAPMANN (1988) bei ZELEKE (2004) keine volle Bestätigung. Auch ZELEKES Analyse weist deutliche Unterschiede im schulischen Selbstkonzept auf, allerdings zeigten nur 29 % der eingegangenen Studien ein schlechteres Selbstwertgefühl bei den Schülern mit Lernschwierigkeiten im Vergleich zu Schülern ohne Beeinträchtigungen.

Hinweise auf eine Selbstwertverschlechterung mit zunehmendem Alter konnten bei ZELEKE (2004) wie bereits zuvor bei CHAPMAN (1988) nicht gefunden werden.

Die bei ZELEKE thematisierte Abhängigkeit des Selbstwertgefühls bei Schülern mit Lernschwierigkeiten von verschiedenen Selbstkonzeptdomänen wurde von HARTER et al. (1998) aus der Perspektive der Grundannahmen von W. JAMES untersucht. HARTER und ihre Mitarbeiter (1998) verwendeten für den Vergleich von Selbstkonzeptdomänen und Selbstwertgefühl von Regelschülern, Schülern mit Verhaltensstörungen und Schülern mit Lernbehinderung der Klassen 9-12 die Selbstkonzeptskala SPPA für Heranwachsende von HARTER (1988), die sich an der Theorie von W. JAMES (vgl. Abschnitt 2.3.) orientiert. Die Annahmen von JAMES fanden in der Untersuchung Bestätigung: Das gemessene Selbstwertgefühl war bei den Schülern mit Lernschwierigkeiten geringer und es zeigten sich Korrelationen mit den Dimensionen

Selbstkonzept des Aussehens, romantische Attraktivität, Beliebtheit bei Peers und kognitive Kompetenz.

Klar wird: Auch die Vielzahl von vorliegenden Studien zu Selbstwertunterschieden zwischen Regelschülern und Schülern mit Lernschwierigkeiten lassen keine klaren Schlussfolgerungen zu. Den Studien liegen viele verschiedene Selbstkonzeptskalen mit unterschiedlichen theoretischen Annahmen zugrunde und sie haben eine entsprechend unterschiedliche Güte (vgl. ZELEKE 2004). Auch gibt es keine einheitliche Definition von Lernschwierigkeit, Lernbehinderung oder *Learning-Disability* (vgl. Abschnitt 7.2), sodass auch die untersuchten Schüler sich teilweise stark voneinander unterscheiden: Beispielsweise untersuchten HARTER et al. (1998) in der zitierten Studie Schüler aus Familien mit tendenziell mittlerem Einkommen – ein familiärer Hintergrund, der bei Schülern der Förderschule Lernen in Deutschland nur in geringem Maße vorzufinden ist.

Es scheint sich allerdings klar abzuzeichnen, dass keine einfachen Mechanismen vorzufinden sind: Schwierigkeiten im Bereich des schulischen Lernens führen tendenziell zu einem schlechteren schulischen Selbstkonzept, welches sich aber nicht notwendigerweise auf die globale Selbstwertschätzung auswirkt. Andere Selbstkonzeptdomänen können einen kompensierenden Effekt haben; weiterhin kann auch die von STONE et al. (2002) festgestellte weniger genaue Selbsteinschätzung von Schülern mit Lernbehinderung ein weiterer Mechanismus des Selbstwertschutzes sein.

Vor allem die jüngste Metaanalyse von ZELEKE (2004) legt den Schluss nahe, das Problem der ungünstigen Selbstwertschätzung von SPF-L-Schülern als moderat einzuschätzen: Die derzeit vorliegenden empirischen Daten stützen nur sehr bedingt die Auffassung verschiedener Theoretiker (vgl. WALTER & WEMBER 2007), der Schuladministration (KMK 1999) und von schulischen Praktikern (vgl. WALTHER 2009). Hieraus ergibt sich die Frage, ob die oftmals durch *empfindendes Verstehen* – eine Methode, die nach WEMBER (1992a; b) durchaus ihre sonderpädagogische Berechtigung hat – gewonnene Erkenntnis der Selbstwertproblematik von SPF-L-Schülern hier an ihre Grenzen gestoßen ist. Auf der anderen Seite werden die vorliegenden Metastudien Lehrer von SPF-L-Schülern nicht davon abhalten, in etlichen Fällen (und nicht grundsätzlich!) von einem Förderbedarf im Bereich des Selbstwertgefühls des Schülers auszugehen – aufgrund von Beobachtungen und der Interpretation durch das in der Sonderpädagogik unerlässliche *empfindende Verstehen*.

Eine kritische Relativierung der dargestellten Ergebnisse ergibt sich aus verschiedenen forschungsmethodischen Problemen und Schwächen, die im folgenden Abschnitt dargestellt und diskutiert werden – im Einzelnen sind dies:

1. Die grundsätzliche Schwierigkeit, die der Selbstwertmessung innewohnt
 - durch die Schwierigkeiten, die sich aus Selbstaussageverfahren ergeben
 - durch die fehlende Erhebung weiterer Variablen
 - durch die Zentrierung auf rein quantitative Verfahren
2. Die Zentrierung der Selbstwertmessung auf die Dimension der Höhe
3. Die mangelnde längsschnittliche Betrachtung der Selbstwertentwicklung unter dem Einfluss sonderpädagogischer Förderung.

7.6 Exkurs: Die Problematik der Selbstwertmessung durch Selbstaussagen und Alternativen

Grundsätzlich beruht der Großteil der Erkenntnisse über das Selbstwertgefühl auf Forschungen, die mit zahlreichen Selbstwert- oder Selbstkonzeptskalen erhoben werden. Die Methodik gründet auf der (unwiderlegbaren) Annahme, dass nur die Person selbst Zugang zu ihren selbstbezogenen Kognitionen, Emotionen und Motiven hat. Selbstaussagen mithilfe von standardisierten Skalen aufzunehmen, hat den Vorteil der großen Ökonomie – im Sinne des Aufwands für die Befragten, für die auswertenden Forscher und im Hinblick auf finanzielle und personelle Ressourcen. Die Konstruktion der Tests weist in der Regel eine hohe Augenscheinvalidität, angemessene Reliabilität und innere Konsistenz auf. Auch korrelieren sie mit anderen messbaren Variablen (z. B. Ängstlichkeit) (vgl. BOSSON 2006; KOESTNER & MAGEAU 2006). Selbstwertskalen haben also durch ihre gute Anwendbarkeit einen hohen Wert für die psychologische und pädagogische Diagnostik und vor allem für die Forschung. Gerade aus der Perspektive des Erkenntnisgewinns muss betont werden, dass der enorme Umfang von Forschungsergebnissen zum Selbstwertgefühl auf den pragmatischen Vorteilen der Skalen beruht. Nicht zuletzt garantieren sie die Einhaltung von notwendigen wissenschaftlichen Standards, die es zu wahren gilt (vgl. MUMMENDEY 2006).

Aus den dargestellten Vorteilen der Selbstwertmessung mithilfe von Skalen ergeben sich aber auch Nachteile: In dem Maße, wie die Items für den Fragenden leicht zu

verstehen und auszuwerten sind, sind sie auch für die Befragten durchschaubar und manipulierbar. Eine positivere Darstellung der eigenen Wahrnehmung ist ebenso möglich wie das Herunterspielen der Selbstwahrnehmung. Potenzielle Fehlerquellen von Messverfahren, die auf Selbstauskünften beruhen, sind u. a.:

- die Tendenz zur Mitte,
- die Tendenz zu extremen Antworten,
- die unkritische Tendenz zur Affirmation,
- die unkritische Tendenz zur Negation,
- die unterschiedliche Fähigkeit, sich selbst wahrnehmen zu können und selbstbezogene Urteile bilden zu können,
- die Tendenz zur Selbsttäuschung (KRAUSE et al. 2004; S. 76),
- Kontextabhängigkeit – z. B. Chamäleoneneffekt: Selbstwertitems werden unterschiedlich beantwortet, je nachdem, bei welchen anderen Items sie eingebettet sind (MARSCH & YEUNG 1999).

Ein bedeutsames Phänomen ist hierbei die Tendenz zu sozial erwünschten Aussagen – also die Neigung, die wirkliche Selbstbeurteilung nicht preiszugeben, um evtl. Eigenschaften, die eine Person als unangenehm oder unangemessen empfindet, für Außenstehende nicht sichtbar werden zu lassen (vgl. Abschnitt 3.6).

Wegen dieser Tendenz erscheint es sinnvoll, neben Verfahren zur Selbstwertmessung gleichzeitig eine Erhebung der sozialen Erwünschtheit im Sinne einer relativierenden Ergänzung vorzunehmen; z. B. über den Angstfragebogen für Schüler, (WIECZERKOWSKI, et al. 1981). Eine solche Vorgehensweise bietet sich im Sinne von KERNIS' (2003) Konzeption eines optimalen Selbstwertgefühls an. Nach KERNIS ist ein gesundes sicheres Selbstwertgefühl durch die wenig ausgeprägte Tendenz zur sozialen Erwünschtheit geprägt.

Ob allerdings gerade bei SPF-L-Schülern eine stärkere Neigung zur sozialen Erwünschtheit vorhanden ist, bleibt eine offene, aber wichtige Frage zum Vergleich des Selbstwerts von Schülern mit und ohne Lernschwierigkeiten.

Dieser kritische Punkt verweist direkt auf einen großen „weißen Fleck“ im Bereich der Selbstwertforschung: In pädagogischen und sonderpädagogischen Kontexten zentrieren sich die Studien in erster Linie auf die Höhe der Selbstwertschätzung. Dies ist zum einen vollkommen nachvollziehbar, da hierfür eine Reihe valider und reliabler

Messinstrumente zur Verfügung stehen (vgl. KOESTNER & MAGEAU 2006), zum anderen zeigt der derzeitige Forschungsstand aber sehr klar, dass die Höhe allein ein wenig aussagekräftiges Maß ist – ein hohes Selbstwertgefühl kann bisweilen wenig optimal sein und problematische Verhaltenstendenzen beinhalten. Für eine gesunde und resiliente Persönlichkeitsentwicklung ist das Merkmal der Stabilität und das Maß der Kontingenz entscheidend (BOSSON 2006; vgl. Abschnitt 3.6). Inwieweit Lernschwierigkeiten Einfluss auf diese Aspekte der Selbstwertschätzung haben, ist bislang weitgehend ungeklärt. Gerade diese Facetten eines gesunden und optimalen Selbstwertgefühls erscheinen für die praktische Arbeit mit SPF-L-Schüler unter dem lebensbedeutsamen Aspekt der Resilienzförderung (vgl. GRÜNKE 2003) hoch relevant.

Indirekte Messung als Alternative

Aufgrund der bestehenden Schwächen von Selbstaussageverfahren zur Selbstwertmessung wurden verschiedene alternative methodische Ansätze entwickelt, um den dargestellten Problematiken zu begegnen. Hierzu zählen Methoden zur Erfassung des sogenannten impliziten Selbstwerts (vgl. Abschnitt 3.6). Die Messung erfolgt bei dieser Strategie indirekt, etwa indem unbewusste oder automatisierte Reaktionen auf Stimuli gemessen werden, die den Probanden dargeboten werden (vgl. SCHRÖDER-ABÉ 2007). Solche Verfahren erfordern allerdings aufwendige Laborbedingungen mit geschultem Personal und entsprechender Hard- und Software. Daher sind sie in pädagogischen Feldern kaum einsetzbar. Darüber hinaus weisen die Verfahren zum Teil noch keine zufriedenstellende Validität und Reliabilität auf (vgl. BOSSON 2006).

Qualitativ-quantitative Verfahren

KRAUSE et al. (2004) haben für eine umfangreiche Längsschnittstudie zur Selbstwertentwicklung bei Grundschulkindern ein Verfahren entwickelt, bei dem die untersuchten Kinder 10 verschiedene Satzanfänge ergänzen mussten. Auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen stellten die Forscher ein Kategorienschema auf. Darauf basierend wurde ein Codierleitfaden entwickelt und erprobt, sodass schließlich eine hohe Übereinstimmung in der Beurteilung der Schüleräußerungen bei verschiedenen Ratern erreicht werden konnte, wodurch die zunächst qualitativen Daten – die Satzergänzungen – quantitativ auswertbar wurden.

Das von KRAUSE et al. (2004) entwickelte Verfahren erlaubt es aufgrund der qualitativen Datenbasis, einen komplexeren Einblick in die Struktur und Dynamik des

Selbstwertgefühls der untersuchten Kinder zu gewinnen, hat aber den Nachteil, dass der erforderliche Aufwand wesentlich höher ist als bei den üblichen Fragebogenverfahren.

7.7 Die Selbstwertproblematik bei Schülern mit Lernbehinderungen

Die vorliegenden Studien und Metaanalysen lassen keine klaren Aussagen zum Zusammenhang von Lernschwierigkeiten und einer damit verknüpften Selbstwertproblematik zu. Eindeutig kann allerdings geschlussfolgert werden, dass keine einfache Gesetzmäßigkeit im Sinne einer Formel „schulische Lernschwierigkeiten führen zur Ausbildung einer wenig optimalen Selbstwertschätzung“ formuliert werden kann. Die Heterogenität jener Schüler, deren einziges gemeinsames Merkmal es ist, Leistungsnormen im Regelschulsystem nicht ohne besondere pädagogische Unterstützung erfüllen zu können, spiegelt sich auch im Bereich der Selbstwertschätzung wider. Verschiedene kulturelle, sozioökonomische und familiäre Hintergründe sowie die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Schülerbiografien führen zur Ausprägung ganz unterschiedlicher Selbstbilder. Die sonderpädagogische Grundannahme, dass mangelnde Lernerfolge und schulische Frustrationen zur Ausbildung eines problematischen Selbstwertgefühls führen, kann tendenziell bestätigt werden – ein pauschaler Zusammenhang besteht allerdings nicht. Als wesentliche handlungsleitende Erkenntnis aus den vorliegenden Studien und Metaanalysen ist, dass die Selbstwertstärkung im Förderschwerpunkt Lernen gezielt erfolgen muss: Wie ELBAUM und VAUGHN (2001) betonen, reicht die Diagnose „Lernschwierigkeit“ nicht aus, um auf eine förderbedürftige Selbstwertschätzung des Schülers zu schließen.

Verschiedene Forscher weisen darauf hin, dass Fremdbeurteilungen oder Selbstaussagen der Schüler zu Persönlichkeitsbereichen, die mit dem Selbstwertgefühl korreliert sind, mit einbezogen werden sollten. Eine solche Kombination, möglicherweise auch unter Berücksichtigung qualitativer Daten, kann die Schwächen von Selbstaussageverfahren kompensieren (vgl. BEAR et al. 1998; GANS et al. 2003). KLING et al. (1999) schlagen in diesem Zusammenhang die Messung der Diskrepanz von aktuellem Selbst und Idealselbst als alternative Methode vor. In diesem Zusammenhang müssen auch Forschungsergebnisse, wie etwa die der zitierten Metauntersuchung von ZELEKE (2004), eingeordnet werden. ZELEKES Befunde in der Praxis umzusetzen, hieße, die Selbstwertproblematik bei SPF-L-Schülern als marginal

einzuordnen. Lehrkräfte nehmen aber, wie WALTHER (2009) aufzeigt, ein hohes Maß an emotionalen Problemen bei den Schülern wahr. WALTHERS Studie sowie andere von ihm zitierte Untersuchungen basieren auf der Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten mit dem Lehrerfragebogen TRF (DÖPFNER & MELCHERS 1993) und verweisen auf eine große Zahl von Schülern mit den Problembereichen Ängstlichkeit und Depression oder der Tendenz zum sozialen Rückzug – Persönlichkeitsmerkmale also, die mit einem ungünstigen Selbstwertgefühl korreliert sind (vgl. Abschnitt 3.2).

Auch die auf qualitativen Daten basierende Längsschnittstudie von KRAUSE et al. (2004) zeigt klare Zusammenhänge zwischen Lernschwierigkeiten von Grundschulern und dem Einfluss dieser Problematik auf das Selbstwertgefühl.

Die Untersuchung von KRAUSE und ihren Kollegen zählt zu den eher seltenen längsschnittlich angelegten Studien zur Entwicklung des Selbstwertgefühls bei Kindern. In der Regel wird querschnittlich untersucht, indem Schüler mit Lernschwierigkeiten mit Schülern verglichen werden, die die Anforderungen der Regelschule erfüllen. Treten in einer solchen Studie geringe und gar keine Unterschiede zwischen den Gruppen auf, bleibt letztendlich offen, wie sich Beeinträchtigungen des schulischen Lernens auf das Selbstwertgefühl auswirken, denn der Aufbau eines angemessenen Selbstwertgefühls gehört zu den grundlegenden Zielsetzungen sonderpädagogischer Förderung. Mit anderen Worten: Wenn nicht längsschnittlich untersucht wird, ist kaum zu trennen, ob sich trotz bestehender Lernschwierigkeiten ein angemessenes Selbstwertgefühl entwickelt oder ob dieses die *Folge* einer kompensierenden sonderpädagogischen Förderung, einer „Aufforstung“ im Sinne von BETZ und BREUNINGER (1998), ist.

Die Auswertung des Satzergänzungsverfahrens von KRAUSE et al. (2004) illustriert zumindest deutlich, wie Lernschwierigkeiten sich in den ersten Jahren der Schulzeit auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls auswirken und dass Misserfolge und ungünstige soziale Vergleiche selten ohne negative Folgen für das kindliche Selbstbild bleiben. Es gilt zu bedenken, dass Schüler, die dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet werden, oftmals umfassende Entwicklungsdefizite aufweisen und daher in vielen Bereichen schulischen Lernens und Zusammenlebens (Sprache, Mathematik, Grob- und Feinmotorik, soziale Kompetenzen) Schwierigkeiten haben, die Anforderungen erfolgreich zu bewältigen.

Als Fazit kann also gezogen werden: Die oftmals betonte Problematisierung der Selbstwertschätzung bei Schülern mit Lernschwierigkeiten lässt sich empirisch nicht

belegen. Diese Kinder und Jugendlichen sind verstärkt, aber nicht grundsätzlich in diesem Bereich förderbedürftig. Eine genaue, auf verschiedenen Methoden basierende Diagnostik muss in jedem Einzelfall einer solchen Förderplanung zugrunde gelegt werden.

Die vorliegenden empirischen Studien relativieren die durch *emführendes Verstehen* geprägten Annahmen zur Selbstwertproblematik der SPF-L-Schüler zwar, können aufgrund ihrer dargestellten Schwächen in diesem Bereich allerdings nicht als alleinige Grundlage sonderpädagogischen Handelns dienen. WEMBER (1992a,b) zufolge bleibt, bezogen auf die Selbstwertförderung in sonderpädagogischen Handlungsfeldern, das *emführende Verstehen* weiterhin eine Methode, die sich nicht gänzlich durch empirisch geprägte Erkenntnismethoden ersetzen lässt, sondern mit diesen in einen fruchtbaren Austausch treten muss. Die vorliegenden Befunde deuten auf eine Tendenz zur Überbewertung der Selbstwertproblematik bei Schülern mit Lernschwierigkeiten hin. Sie relativieren die emführend-verstehend gewonnene Ansicht zwar, widerlegen sie aber nicht. Aber auch die dargestellten empirischen Ergebnisse bedürfen einer kritischen Reflexion und müssen durch erweiterte methodische Ansätze ergänzt werden. Dabei sollte eine umfassendere Sichtweise des Selbstwertgefühls im Sinne des optimalen Selbstwertgefühls nach KERNIS (2003) angestrebt werden.

7.8 Sport und Bewegungserziehung als Ansätze der Selbstwertförderung bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Die Förderung von Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen wurde und wird als Kernaufgabe der sonderpädagogischen Förderung von SPF-L-Schülern gesehen, wobei auf den Lernbereich Sport/Bewegungserziehung besondere Erwartungen projiziert werden. Eindrücklich belegt wird dies durch ein Zitat aus einem einflussreichen Artikel von A. REINARTZ, veröffentlicht im Jahre 1964, zur Bedeutung der *Leibeserziehung* für die Schüler der Hilfsschule²²:

„Das schwache *Eigenmachtsgefühl* kann in der Bewegungserziehung dadurch gestärkt werden, daß das Kind hier davon überzeugt wird, daß es etwas ‚kann‘, wenn es sich anstrengt und es sich lohnt. Dadurch hat das Kind Erfolgserlebnisse, deren es so dringend bedarf“ (REINARTZ 1964, S. 59)

²² Die *Hilfsschule* ist der Vorläufer der *Schule für Lernbehinderte*, die wiederum im Zuge des Paradigmenwechsels zur *Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen* wurde.

In einer Zeit, in der sich der Begriff Selbstwertgefühl noch nicht etabliert hatte, spricht er vom *Minderwertigkeitsgefühl* der Hilfsschüler. Fast könnte man meinen, REINARTZ hätte das EXSEM von SONSTROEM (1989) vorweggenommen, wenn er vom Eigenmachtsgefühl spricht, was als *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* verstanden werden könnte. Dieses Gefühl soll seiner Auffassung nach durch Erfolgserlebnisse durch Bewegung gefördert werden, um Minderwertigkeitsgefühle abzubauen – also den Selbstwert zu stärken. REINARTZ' Auffassungen werden bis in die Gegenwart von bedeutenden Vertretern der Sonderpädagogik (vgl. EGGERT & et al. 2003) geteilt und sind auch aktuell Teil schulischer Konzeption auf verschiedenen Ebenen (von der Kultusministerkonferenz bis hin zu schulinternen Schulprogrammen und Curricula).

Die besondere Bedeutung von Sport, Spiel und Bewegung für die Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülern mit Lernschwierigkeiten wurde in maßgeblicher Weise durch den Beitrag von KIPHARD und HUPPERTZ aus dem Jahre 1968 in die Schulen getragen, der den Lehrern nunmehr als ein praxisorientiertes Werk und als Grundlage für die Leibeserziehung vorlag. (Zur geschichtlichen Entwicklung des Sportunterrichts an der Sonderschule: vgl. IRMISCHER 1984). Die Ansätze und Aussagen der genannten einflussreichen Vertreter der deutschen Sonderpädagogik und Bewegungserziehung sind aber auch geprägt von der damals vorherrschenden hermeneutischen Wissenschaftsmethodik des einführenden Verstehens (vgl. KERN 1997). Somit basierten die zum Teil hochgesteckten Erwartungen an die Bewegungserziehung und den Sport kaum auf empirischen Befunden, sondern eher auf den „verblüffenden Ergebnissen“ (BIELEFELD 2000, S. 599) einzelner herausragender Experten (vgl. GRÜNKE 2006; KIPHARD 1998). In der Tat wird die Bedeutung der Bewegungserziehung – ob eher psychomotorisch oder eher sportpädagogisch orientiert – für die Selbstwertförderung in der Förderschule Lernen weiterhin hoch bewertet und anhand verschiedener, in der Praxis entwickelter Ansätze verfolgt (vgl. FIKAR 1995; HEINOLD 2005). Eine empirische „Unterfütterung“ der Bedeutung von Sport, Spiel und Bewegung gerade für diese spezifische Zielgruppe ist durch die Metaanalyse von GRUBER (1986; vgl. Abschnitt 4.4) gegeben.

8 Aufbau und Konzeption der empirischen Studie

Im Folgenden sollen zunächst die zentralen Fragestellungen der Studie expliziert werden (Abschnitt 8.1.1), um anschließend die Grundprinzipien des Forschungsdesigns darzustellen, welches geeignet erscheint, zur Klärung dieser Frage beizutragen: das explorative Forschen mithilfe qualitativ ausgerichteter Fallanalysen (Abschnitt 8.1.2). Die Formulierung von Hypothesen hat innerhalb der qualitativen Forschungstradition, insbesondere im Bereich der Fallstudien, einen deutlich anderen Stellenwert als in der quantitativen Ausrichtung: Hypothesen werden kontrovers betrachtet und bisweilen als erkenntnishemmend abgelehnt. Die Begründung und Formulierung von Hypothesen für die vorliegende Studie sowie deren Bedeutung und der Umgang mit ihnen erfolgt daher auf Basis der Darstellung und Diskussion der Grundlagen qualitativer Sozialforschung – im Vergleich zum quantitativen Ansatz (Abschnitt 8.1.3).

Die Darlegung der Hypothesen (Abschnitt 8.3) erfolgt auf der Grundlage eines heuristischen Rahmens (Abschnitt 8.2), in den die in den Kapiteln 4 und 5 aufgeführten Erkenntnisse und Annahmen der Sportwissenschaft und Psychomotorik eingehen.

Im Anschluss hieran werden die Planung der Fördermaßnahme (Abschnitt 8.4) und die mehrperspektivisch angelegten Forschungsmethoden (Abschnitt 8.5) beschrieben. Der Darstellung der Planung und Durchführung der Fördermaßnahmen (Abschnitt 8.6) folgt eine Reflexion der speziellen Problematiken, die sich im Forschungsfeld mit der spezifischen Klientel unter den konkreten Bedingungen ergaben (Abschnitt 8.7). Den theoretischen Rahmen der Fallstudien bildet das phänomenologisch angelegte Konzept (Abschnitt 8.8) der komparativen Kasuistik (Abschnitt 8.9), in welches verschiedene Methoden der Datenauswertung (Abschnitt 8.10) einfließen und mithilfe dessen die aufbereiteten Daten vergleichend analysiert werden.

8.1 Fragestellungen und „Eckpfeiler“ des Forschungsdesigns

8.1.1 Zentrale Fragestellungen der Studie

Die Kernfrage der Studie lässt sich treffend mit den in Abschnitt 4.4 zitierten Ausführungen von FOX (2000, S. 112) umreißen. Ausgehend von den tendenziell positiven Wirkungen bewegungsorientierter Interventionen für das Selbstwertgefühl analysiert er, dass unklar sei, welche *Mechanismen* diesen Effekt erzeugen: „(...) the question still remains as to the main mechanics underpinning such change.“ Weiterhin erachtet FOX es als entscheidend, zu untersuchen, unter welchen Bedingungen diese Mechanismen ihre Wirkung entfalten können: „(...) it is important not only for the mechanics to be determined but also for the conditions under which they optimally function to be identified.“ Diese beiden Aspekte der *Mechanismen* und der *Voraussetzungen* beschreiben jene Einflussgrößen einer Intervention, die innerhalb der Psychotherapieforschung als *Wirkfaktoren* verstanden werden.

In Anbetracht der in den Sportwissenschaften vorherrschenden Annahme, dass eine unmittelbare Wirkung von körperlicher Aktivität auf das Selbstwertgefühl nicht als entscheidende Mediatorvariable anzusehen ist (vgl. EKELAND 2005; FOX 2000; WHITEHEAD & CORBIN 1997), kann die sportliche Bewegung also nicht als der entscheidende „Inhaltsstoff“ im Sinne eines medizinischen Modells der Veränderung psychischer Phänomene angesehen werden (vgl. Abschnitt 5.1). Daher gilt die Suche den methodenunabhängigen *allgemeinen Wirkfaktoren*, die somit auch in anderen, nicht bewegungsorientierten Förderansätzen zu positiven Effekten führen sollten.

Die zweite zentrale Fragestellung ist demnach, ob eine Selbstwertförderung bei Schülern auch ohne die Elemente Sport, Spiel und Bewegung zu ähnlichen Ergebnissen führt, wenn die Rahmenbedingungen der Förderung vergleichbar sind. Diese Fragestellung wird auf die Bedeutung für die Pädagogik bei Lernbehinderungen eingegrenzt, da in dieser rehabilitationswissenschaftlichen Teildisziplin seit Jahrzehnten die besondere Bedeutung von Spiel, Sport und Bewegung für die Persönlichkeits- und Selbstwertentwicklung postuliert wird (vgl. Abschnitt 7.8). Es geht also um eine genaue Betrachtung bewegungsorientierter Selbstwertförderung bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen: Welche Strukturen und Prozesse führen zu Effekten, welche Voraussetzungen müssen gegeben sein und ist es möglich, diese Wirkfaktoren auch in anderen Kontexten effektiv zu generieren?

8.1.2 Die „Eckpfeiler“: Exploratives Vorgehen und Fallstudie als Forschungsansatz

Eckpfeiler1: Das explorative Vorgehen

Die Tatsache, dass solche Strukturen und Prozesse bewegungsorientierter Selbstwertförderung in empirischen Erhebungen bisher kaum untersucht wurden, legt nahe, der empirischen Betrachtung dieses Problemfeldes zwei „Eckpfeiler“ als Basis zugrunde zu legen. Zunächst bietet es sich an, eine *explorative* Herangehensweise an die Fragestellung zu wählen. Während innerhalb des quantitativen Paradigmas der Sozialforschung der Exploration vorrangig die Rolle zukommt, als „(...) Vorstudie zur Vorbereitung einer danach folgenden ‚ernsthaften‘ Untersuchung (...)“ zu dienen (KROMREY 2006, S. 71), hat sie innerhalb der qualitativen Ausrichtung einen höheren Stellenwert. Hier „(...) bezeichnet (Exploration) das umfassende, in die Tiefe gehende, detektivische Erkunden des Forschungsfeldes, das Sammeln möglichst vielfältiger und das ganze Spektrum von Sichtweisen repräsentierender Informationen (...)“ (KROMREY 2006, S. 72). Auch BORTZ und DÖRING (2002) sprechen sich für die Anwendung von empirisch-qualitativer Exploration aus, wenn es um eine inhaltliche „*Begründung kausaler Hypothesen*“ (Hervorhebung: J. M.) geht, bei der quantitative Verfahren oftmals ungeeignet erscheinen.

Eckpfeiler2: Die Fallstudie

Den zweiten „Eckpfeiler“ stellt der Forschungsansatz der *Fallstudie* dar. Eine Fallstudie ist, wie LAMNEK (2005, S. 310) betont, keine „Erhebungstechnik“, sondern ein „Forschungsansatz“, der sich in besonderem Maße für das explorative Erforschen von sozialen Phänomenen eignet. Als Fall definiert man eine eingrenzbare soziale Einheit. Dies kann eine einzelne Person, eine Gruppe oder gar eine Institution sein. Gerade in der sonderpädagogischen Forschung ist man im hohen Maße auf die Analyse von Einzelfällen angewiesen (vgl. KERN 1997; 2000; JULIUS & GOETZE 2000). Für die Klientel der Schüler der Förderschule Lernen bietet es sich weiterhin an, diese innerhalb ihres „natürlichen“ Alltags zu untersuchen, d. h., eine Fördersituation zu analysieren, die den Schülern nicht das Gefühl einer künstlichen Laborsituation gibt. Vielmehr gilt es, einen Kontext zu untersuchen, den die Schüler als „normale“ sonderpädagogische Förderung erleben. Neben dem *Einzelfall* (der einzelne Schüler) kann eine solche Fördergruppe als *Fall* im Sinne einer eingrenzbaren sozialen Einheit verstanden werden

(vgl. LEHMANN 1984). Aufgrund des vorliegenden Erkenntnisstandes über die Wirkfaktoren bewegungsorientierter Selbstwertförderung erscheint es notwendig, eine Forschungsstrategie zu wählen, die der Intention einer Fallstudie in Sinn der qualitativen Sozialforschung entspricht: das soziale Gefüge dieser Gruppen in ihrer gesamten Komplexität abzubilden (HILDENBRAND 1984, S. 4), ohne dass „(...) die Untersuchungsobjekte auf einige wenige Variablen reduziert werden“ (LAMNEK 1998, S. 298). BORTZ und DÖRING (2002, S. 323) betonen in diesem Zusammenhang Vorteile von Einzelfallstudien im Vergleich zu breit angelegten Stichprobenuntersuchungen:

„Im Unterschied zu breit angelegten Stichprobenuntersuchungen, die tendenziell *vielen* Untersuchungsobjekte ausschnitthaft betrachten (*extensive Forschung*), wird in der Einzelfallstudie die Komplexität eines Falles möglichst umfassend und detailliert erfasst (*intensive Forschung*).“

In der vorliegenden Studie geht es also um eine umfassende Analyse zweier sonderpädagogischer Interventionen: die Förderung des Selbstwertgefühls durch eine bewegungsorientierte Vorgehensweise und eine kontrastierende Förderung mit nicht bewegungsorientierten Inhalten – vor allem im Hinblick auf die hierin wirksamen Faktoren. Gerade für die Erforschung von Einflussfaktoren und die Analyse von Zusammenhängen in einem sozialen Kontext stellt nach MAYRING (2002, S. 42) der Forschungsansatz der Fallstudie eine „entscheidende Hilfe“ dar.

Man kann die bekannte indische Geschichte von den blinden Männer und dem Elefanten²³ als Gleichnis heranziehen, um den Sinn und Wert einer explorativen Fallstudie für den Erkenntnisgewinn zu verdeutlichen: Ist ein Phänomen in seiner gesamten Komplexität weitgehend unbekannt, so nutzt ein detailorientiertes Untersuchen von einzelnen, isolierten Aspekten bzw. Variablen des Untersuchungsgegenstands (im Gleichnis der Elefant) wenig, um diesen richtig verstehen zu können. Notwendig für den Erkenntnisprozess ist zunächst vielmehr eine holistische Betrachtung des Untersuchungsgegenstands in seinem Kontext und das Erfassen verschiedener Details, die notwendigerweise aufeinander bezogen werden müssen.

²³ In diesem Gleichnis untersuchen sechs Blinde unabhängig voneinander verschiedene Körperteile eines Elefanten und kommen zu völlig unterschiedlichen Erkenntnissen, was ein Elefant sei: z. B. etwas Baumhaftes (Bein), etwas Seilartiges (Schwanz), etwas Schlangenartiges (Rüssel) usw.

8.1.3 Exkurs: Qualitatives und quantitatives Forschen im Vergleich und Konsequenzen für die Studie

Das zu erforschende Phänomen und der aktuelle Erkenntnisstand legen nahe, das Vorgehen der Studie an der qualitativ ausgerichteten Forschung innerhalb der Sozial- und Humanwissenschaften zu orientieren. Qualitative Forschung verfolgt nach FLICK (1995) weniger die Überprüfung vorhandener Theorien, sondern vielmehr das Entdecken von Neuem und die daraus resultierende Theorieentwicklung. FLICK (1995) listet verschiedene Kennzeichen der qualitativen Forschung auf. In Abgrenzung zu quantitativen Forschungsstrategien betont er, dass qualitatives Forschen durch die *Gegenstandsangemessenheit* der Theorien und Methoden zu charakterisieren ist. Die Methoden sollen nach FLICK (1995) offen gestaltet werden, um die Komplexität des Gegenstands abbilden zu können. Als weitere Merkmale qualitativer Forschung nennt er:

- das Erfassen *unterschiedlicher Perspektiven*
- die Reflexivität des Forschers und der Forschung, d. h., der Forschungsprozess nimmt keinen linearen Verlauf, wie in der quantitativen Forschung, sondern wird durch Erfahrungen beeinflusst und modifiziert
- die Subjektivität des Untersuchers und der Untersuchten wird als Teil des Forschungsprozesses verstanden, womit auch Störungen im Verlauf der Forschung zu Daten werden.

Während FLICK in seiner Darstellung die Merkmale und Prinzipien qualitativer Sozialforschung noch stark von der quantitativen Empirie abgrenzt und diese kritisiert – etwa die von BORTZ (1984) vertretene Auffassung, die Empirie müsse sich daran orientieren, was mit den vorhandenen Methoden erforscht werden kann – ist die frühere dogmatische Sichtweise einer Annäherung und gegenseitigen Bereicherung gewichen. So betont LAMNEK (1998) als Vertreter der qualitativen Sozialforschung, dass auch quantitative Aussagen mit einbezogen werden können, und MAYRING (2002) sieht im Wechselspiel von qualitativer und quantitativer Empirie eine angemessene Strategie zur Erforschung neuer, komplexer Phänomene. BORTZ und DÖRING (2002, S. 296) resümieren, dass die teilweise postulierten Gegensätze quantitativer und qualitativer

Forschung in den Sozial- und Humanwissenschaften nicht als „Dichotomien“, sondern als „bipolare Dimensionen“ zu betrachten sind.

Tabelle 2: Merkmale quantitativer und qualitativer Forschung im Sinne bipolarer Dimensionen (BORTZ & DÖRING 2002, S. 296)

quantitativ	qualitativ
nomothetisch	idiografisch
naturwissenschaftlich	geisteswissenschaftlich
deduktiv	induktiv
Labor	Feld
partikulär	holistisch
ahistorisch	historisch
explanativ	explorativ
erklären	verstehen
„harte“ Methoden	„weiche“ Methoden
messen	beschreiben
Stichprobe	Einzelfälle
Verhalten	Erleben

Demgemäß befindet sich ein Forschungsvorhaben innerhalb der Sozial- und Humanwissenschaften immer auf jeweils einem Kontinuum der möglichen Gegensätze:

- So nimmt qualitatives Forschen eher eine verstehende statt erklärende Position ein, aber auch quantitatives Forschen kommt nicht ohne das Verstehen aus.
- Qualitatives Forschen hat tendenziell einen idiografischen Ansatz, möchte aber über diesen Weg zu allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten gelangen.
- Qualitatives Forschen setzt den Schwerpunkt auf „weiche“, offene Methoden, bezieht nach zeitgemäßer Auffassung auch „harte“, naturwissenschaftlich orientierte, messende Verfahren ein, wenn dies gegenstandsangemessen erscheint. Dies geschieht etwa im Rahmen sogenannter Methodenkombination oder Methodentriangulation, wobei die Stärken verschiedener Verfahren genutzt werden bzw. eine Kompensation von Schwächen der Methoden angestrebt wird (vgl. FLICK 1995; KELLE 2008; MAYRING 2002).

Entsprechend folgt die vorliegende Studie nicht einem „qualitativen Paradigma“ im Sinne des Ausschlusses aller quantitativ-messenden, naturwissenschaftlich orientierten und wenig offenen Methoden, sondern versucht, sich an der qualitativen Empirie zu

orientieren, wobei aber die Verfahren zur *Gegenstandsangemessenheit* (FLICK 1995) – bezogen auf die Theorie, den Untersuchungsgegenstand und die untersuchten Personen – ausgewählt und eingesetzt werden.

8.2 Der heuristische Rahmen für die Hypothesenerstellung Interventionsplanung – Wirkdynamik der Selbstwertförderung aus sportwissenschaftlicher und psychomotorischer Perspektive

8.2.1 Ressourcenaktivierung aus dem Blickwinkel des *Exercise-and-Self-Esteem-Model*

Betrachtet man die von GRAWE et al. (1994) postulierten psychotherapeutischen Wirkprinzipien und das zum großen Teil daran angelehnte Wirkfaktorenmodell von KRAH (2000; vgl. HÖLTER 2002), welches sich auf die gesamte Bandbreite psychomotorischer Förderziele bezieht, im Hinblick auf die Selbstwertentwicklung aus der sportpsychologischen Perspektive des EXSEM, so lassen sich deutliche Parallelen erkennen. Der im EXSEM angenommene Schritt der positiven Veränderungen auf den verschiedenen Hierarchieebenen – Erweiterung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung, Stärkung des physischen Selbstkonzepts und letztlich des Selbstwertgefühls – kann nach GRAWE & GRAWE-GERBER (1999; vgl. Abschnitt 5.2) unter dem Aspekt der Ressourcenstärkung subsumiert werden. Setzt man die beiden Ansätze also zueinander in Beziehung, um einen heuristischen Rahmen für die Suche nach den Wirkfaktoren der Selbstwertförderung durch Sport und Bewegung zu konstruieren, so können die Prozesse und Strukturen des EXSEM als eine Art „Kern“ des Phänomens *Ressourcenaktivierung* aufgefasst werden.

Nach der Definition von GRAWE & GRAWE-GERBER (1999) können alle im EXSEM dargestellten Stufen im Prozess der Selbstwertförderung als derartige Ressourcen verstanden werden – also:

- die Erweiterung der eigenen motorischen Möglichkeiten und der physischen Leistungsfähigkeit,
- die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung,
- die Verbesserungen in den Selbstkonzeptfacetten physische Kompetenz und physische Attraktivität

- und letztlich die positive Entwicklung des Selbstwertgefühls am Ende des angenommenen Bottom-up-Prozesses.

Die Integration des EXSEM in eine modifizierte Variante des Modells von KRAH (2000) ist in der folgenden Grafik dargestellt und wird in den folgenden Abschnitten (8.2.2 – 8.2.4) erläutert.

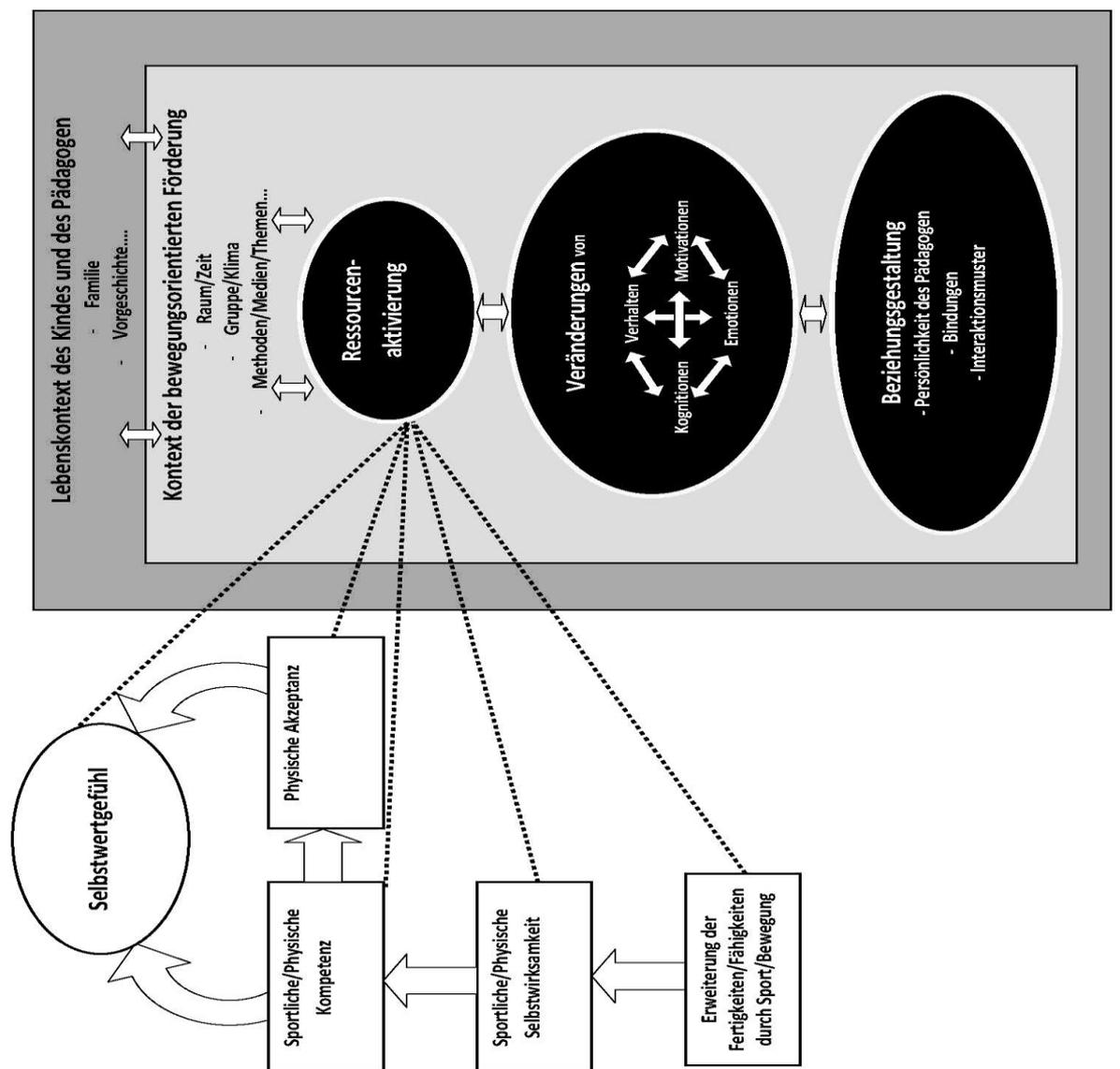


Abbildung 18: Integration des **Exercise-and-Self-Esteem-Modells** in eine Modifikation des Modells von KRAH (2000, S. 100)

8.2.2 Bedeutung der Beziehungsgestaltung

Da die selbstwertfördernde Wirkung von sportlichen und bewegungsbetonten Tätigkeiten nicht nur für die „therapienahe“ psychomotorische Förderung angenommen wird – also den Schul- und Vereinssport genauso umfasst wie informelles Sporttreiben – wird der von KRAH (2000) aufgenommene Aspekt der *Problemaktualisierung* (GREWE et al. 1994) als wenig relevant betrachtet. Während das ressourcenstärkende Potenzial des Sports gut nachgewiesen ist, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Faktor, wie auch die Prinzipien *Klärung* und *Problembewältigung* innerhalb der genannten „therapiefernere“ Formen der Bewegung in der Regel keine Rolle spielen. In Erweiterung der von KRAH vorgeschlagenen psychischen Veränderungsprozesse im Bereich des Verhaltens, der Emotionen und der Kognitionen wird auch die Motivation mit einbezogen. Wie von KOPCZYNSKI (2008) aufgezeigt wird, ist die Veränderung der sport- und bewegungsbezogenen Motivation von zentraler Bedeutung für eine positive Entwicklung des physischen Selbstkonzeptes und der Selbstwertschätzung.

Empirisch gut fundierte Erkenntnisse über die Entwicklung der Selbstwertschätzung (vgl. Abschnitt 3.5) und Selbstwirksamkeit (vgl. Abschnitt 4.3.5) lassen sich für die von HÖLTER (2002), KRAH (2000), LEYENDECKER (1996) und REICHENBACH (2008) als zentral bewertete *Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung* anführen. Entsprechende Verhaltensmuster und Eigenschaften von Pädagogen²⁴ wurden eingehend in den Abschnitten 3.5 und 4.3.6 dargestellt und sollen hier noch einmal kurz zusammengefasst werden. Insgesamt weisen die vorliegenden empirischen Befunde aus der Selbstkonzeptforschung zur positiven Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und Selbstwertgefühl auf die Bedeutsamkeit der folgenden Kommunikations- und Interaktionsmuster hin:

- Erziehverhalten, welches von den Teilnehmern als annehmend, wertschätzend, unterstützend und Struktur schaffend empfunden wird.
- Kommunikationsverhalten, welches die individuelle Bezugsnorm hervorhebt, wirkt sich positiv auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstkonzept aus.

²⁴ Der Begriff „Pädagoge“ wird im Weiteren zusammenfassend für all jene Personen benutzt, die in irgendeiner Form bewegungs- und sportorientierte Angebote mit Kindern und Jugendlichen durchführen. Es sind also Lehrer an Regel- oder Förderschulen gemeint, ausgebildete Fachkräfte in den Bereichen Psychomotorik oder Motopädagogik, aber auch Trainer und Übungsleiter in Vereinen.

- Interaktionsmuster des Pädagogen, die bei den teilnehmenden Kindern oder Jugendlichen Transparenz bei den Entscheidungsprozessen schaffen und sie mit einbeziehen.
- Das Setzen klarer Rahmenbedingungen und Regeln, wobei die o. g. Miteinbeziehung der Kinder/Jugendlichen berücksichtigt werden sollte.
- Das Verwenden lobender, ermutigender und unterstützender verbaler Hinweise, darüber hinaus auch wohl dosierte zielgerichtete Kritik und sachgemäße Hinweise. Förderung solcher Kommunikationsformen unter den Teilnehmern (vgl. BIEMANN 2006).
- Interaktionsformen, die insgesamt geeignet sind, ein positives Gruppenklima (vgl. SATOW 2000) zu fördern; vermutet werden kann eine erlebbare Freude des Pädagogen an Sport und Bewegung und die Fähigkeit zur humorvollen Gruppenleitung (vgl. KASSNER 2001; 2002; KIPHARD 1983).

Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit hängt wiederum stark von Beziehungsaspekten ab: von einer positiven Beziehung zwischen dem Pädagogen/Therapeuten und den Teilnehmern (BIEMANN 2006; vgl. Abschnitt 4.3.5 u. 4.3.6), in der sich Letztere als aktiv handelnde Individuen erleben können, und einem darüber hinaus insgesamt günstigen Gruppenklima (SATOW 2000), welches auch maßgeblich durch Beziehungen und Interaktionsmuster zwischen den Gruppenmitgliedern bestimmt wird.

8.2.3 Veränderungen des Verhaltens, der Kognitionen, Emotionen und der Motivation

KRAH (2000) spricht innerhalb ihrer Analyse, die sich auf bewegungsorientierte Entwicklungsförderung bezieht, von der *Regulation* des Verhaltens und der *Beeinflussung* von Emotionen und Kognitionen. Für Sportaktivitäten, die nicht explizit als Förderangebote ausgerichtet sind und bei denen derartige regulative Prozesse weniger stark intendiert sind, aber dennoch stattfinden, wird an dieser Stelle der Begriff *Veränderung* gewählt.

Motivationale Veränderungen

Der zusätzlich berücksichtigte Faktor der *Veränderung von Motivation* bzw. Interesse basiert auf sportwissenschaftlichen Arbeiten, welche die Bedeutung der Entwicklung von intrinsischer Motivation für eine dauerhafte Sportbeteiligung herausstellen (z. B. KOPCZYNSKI 2008). Aus der Perspektive des Modells der reziproken Wirkung von Selektions- und Sozialisationsprozessen auf das Selbstwertgefühl (SONSTROEM 1998; vgl. Abschnitt 4.2.1) kann die Motivationsentwicklung von Sport treibenden Kindern und Jugendlichen als wichtige Variable angenommen werden.

Veränderung von Kognitionen

Hierunter sind aus Sicht der Selbstkonzeptforschung alle Veränderungen zu verstehen, die sich auf aufgabenspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und auf die allgemeine Selbstwirksamkeit beziehen: also die Veränderungen der Erwartung, eine bestimmte motorische Aufgabe erfüllen zu können oder eine veränderte generelle Tendenz, Aufgaben und Herausforderungen besser gewachsen zu sein. Die bereits in Abschnitt 4.3.5 eingehend dargestellten, mannigfaltigen Beeinflussungsmöglichkeiten dieser aufgabenbezogenen Kognitionen umfassen:

1) Die didaktischen, methodischen und medialen Entscheidungen, die zu Mastery-Erfahrungen (Erfolgserebnissen) führen:

- Welche Spiele, Übungen, Sportarten werden ausgewählt?
- Wie werden die Inhalte aufbereitet, strukturiert und dargeboten; welche Hilfen und Unterstützungsformen werden angeboten, welche Sozialformen werden gewählt?

- Welche Räume, Materialien und Medien werden gewählt und wie werden sie arrangiert?

Als Beispiel für letzteren Punkt kann eine jüngst durchgeführte Untersuchung über den Einfluss des Ballmaterials auf die motorische Entwicklung im Bereich Fußball angeführt werden: Durch die Wahl eines besser zu kontrollierenden Balles („Futsal-Ball“) konnten die untersuchten Schüler mehr Sicherheit gewinnen und insgesamt bessere sportartspezifische Fortschritte machen. Eine positivere Beeinflussung der aufgabenspezifischen Selbstwirksamkeit durch eine solche methodisch-mediale Entscheidung kann also angenommen werden, ist aber im dargestellten Fall nicht explizit untersucht worden (HEIM et al. 2007). In Bezug auf die innerhalb der Förderschulen immer beliebter werdenden Skikurse kann angenommen werden, dass der erfolgreiche Einsatz dieser Sportart durch die technischen Verbesserungen der Skier ermöglicht wurde (Carving-Ski und Kurzskier; vgl. z. B. NEUMANN 2009).

- 2) Das indirekte Erfahren erfolgreicher Aufgabenbewältigung von anderen ähnlichen Modellen.
- 3) Unterstützendes ermutigendes Kommunikationsverhalten und verbale Hilfestellungen.
- 4) Der positive Einfluss von physischen Veränderungen und angstreduzierender Stimmung.

Weiterhin sind alle positiven Entwicklungen der deskriptiven Selbstkonzeptanteile als kognitive Veränderungen aufzufassen. Diese sind innerhalb des physischen Selbstkonzepts zu erwarten, können aber auch in der sozialen oder emotionalen Dimension vermutet werden oder wie in der Studie von CHANAL et al. (2009) in Bereichen des akademischen Selbstkonzepts. Auch bei der Förderung der kognitiv-deskriptiven Selbstbildanteile kann von der positiven Wirkung der für die Selbstwirksamkeitsentwicklung skizzierten methodisch-didaktischen Entscheidungen und erzieherischen Verhaltensweisen ausgegangen werden.

Veränderung von Emotionen

Ein wesentlicher Aspekt der Modifikation emotionaler Befindlichkeiten durch sport- und bewegungsorientierte Angebote ist der Abbau und die Verringerung von allgemeiner Ängstlichkeit und von sozialen Ängsten (BEHRENS 2009). Bezogen auf das physische Selbstkonzept sind einerseits Veränderungen der affektiv-evaluativen Bewertung von Bewegung und Sport als emotionale Veränderungen zu verstehen, andererseits auch Modifikationen der Einstellung zum eigenen Körper; also:

- die Entwicklung von Freude an Bewegung, Spielen oder Sportarten
- die Förderung von affektiv-evaluativen Aspekten des sozialen und emotionalen Selbstkonzepts – etwa im Sinne von „Ich fühle mich wohl, wenn ich mit anderen spiele“ oder „Ich fühle mich ausgeglichen, wenn ich Sport treibe“
- eine positive Veränderung der Einstellung zur physischen Attraktivität oder in Bezug auf das Wohlfühlen im eigenen Körper.

8.2.4 Der Kontext der Förderung

Kontextbedingungen innerhalb des Settings der Selbstwertförderung

Zu kontextuellen Einflussfaktoren innerhalb der sport- und bewegungsorientierten Maßnahmen sind zahlreiche Mutmaßungen und Analysen aufzufinden, jedoch gibt es kaum gesicherte Erkenntnisse über diese Aspekte. So weist KIPHARD (1993) zwar auf verschiedene Faktoren hin, die auf eine bewegungserzieherische Maßnahme einwirken, etwa welche Größe und welche Ausstattung der vorhandene Raum hat – auf die Bedeutung dieser Faktoren kann allerdings aus den vorliegenden Metaanalysen (vgl. FOX 2000; GRUBER 1986; SPENCE et al. 2005) nicht geschlossen werden.

Der Einfluss der Gruppenzusammenstellung wird von DORDEL (2003) eingehend thematisiert. Sie verweist u. a. auf Schwierigkeiten, die durch eine zu große Zahl an Kindern mit expressiven Verhaltensauffälligkeiten entstehen. Dieser Aspekt ist eng verbunden mit dem Phänomen des Gruppenklimas. Solide empirische Befunde (SATOW 2000) belegen die Bedeutung des Klimas für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl. Dass dieser Faktor stark durch die Kinder oder Jugendlichen mitbestimmt wird, etwa durch das Maß ihrer Verhaltensauffälligkeiten, ist nicht von der Hand zu weisen. FOX (2000) verweist auf den möglichen positiven Effekt, der von dem

Erleben der Gruppenzugehörigkeit und der positiven Beziehung zu anderen Teilnehmern ausgeht (vgl. BIDDLE et al. 2000). Klare empirische Belege für die Wirkung dieser Aspekte bei der bewegungsorientierten Selbstwertförderung liegen nicht vor, allerdings können die genannten Erkenntnisse zur Bedeutung des Gruppenklimas als deutliche Hinweise gewertet werden.

Eine weitere kontextuelle Variable, für die Erkenntnisse mit einem soliden empirischen Fundament vorzufinden sind, ist der Faktor Zeit. Die vorhandenen Metaanalysen machen deutlich, dass eine Interventionsdauer von mindestens drei Monaten notwendig erscheint, um eine Förderung des Selbstwertgefühls zu erzielen (FOX 2000; GRUBER 1986; SPENCE et al 2005)

Der Lebenskontext des Kindes und des Pädagogen

Zum biografischen Hintergrund von Kinder und Jugendlichen und dessen Einfluss auf die Selbstwertentwicklung gibt es nur wenige, dafür allerdings empirisch gut gesicherte Erkenntnisse. Die vorliegenden Metastudien (FOX 2000; GRUBER 1986) zeigen, dass bei sozial benachteiligten Teilnehmern und bei solchen mit Behinderungen eine positive Wirkung von sport- und bewegungsorientierten Interventionen erzielt werden kann. Eine bedeutsame Variable ist das Ausgangsniveau der Selbstwertschätzung. Ist dieses zu Beginn der Intervention sehr gering, erweisen sich die Maßnahmen als besonders effektiv: die Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit für die Ressource Selbstwertgefühl scheint dann besonders groß zu sein, wenn ein besonders großer Mangel besteht.

Über weitere Einflussfaktoren aus dem Lebenskontext des Kindes kann nur spekuliert werden. Anzunehmen ist, dass sich die Art und Weise, wie das Bewegungsangebot im familiären Rahmen unterstützt und möglicherweise aufgenommen, beachtet oder gar fortgeführt wird, auf die Effektivität der Maßnahme auswirkt. Entscheidend mag auch das grundlegende familiäre Klima sein, in dem sich das Kind befindet. So stellt sich die Frage, inwieweit ein Kind durch die Teilnahme an einem Sport- oder Bewegungsangebot in seinem Selbstwert gefördert werden kann, wenn das häusliche Umfeld eher wenig ermutigend wirkt. Ähnlich kann dies auch für das schulische Umfeld des Kindes gelten.

Inwieweit der Lebenskontext von Sport unterrichtenden Pädagogen die Persönlichkeits-, Selbstwert- und Selbstkonzeptentwicklung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen beeinflusst, ist nur wenig bekannt. Ein Einflussfaktor, der in der Literatur diskutiert wird, ist der biografische Hintergrund des Pädagogen bzw. die Sozialisation des

Sportlehrers. Diese ist in der Regel geprägt durch positive „(...) selbstbestätigenden Erfahrungen mit dem Sportunterricht in der Schule“ (HÖLTER 1987, S. 103) und oftmals mit einem früheren oder aktuellen Engagement im Leistungssport verbunden. Den in Schulen tätigen Sportlehrern mangelt es daher an den Erfahrungen derjenigen Schüler, die aufgrund von Ängstlichkeit, einem ungünstigen physischen Selbstkonzept und wenig Selbstvertrauen im Bereich Bewegung besonders vom Sport profitieren sollen. Bezogen auf den Sportförderunterricht, bei dem speziell die persönlichkeits- und selbstwertstärkende Funktion akzentuiert wird, formuliert ZIMMER (ZIMMER & CICURS 1999, S. 42) dieses Dilemma treffend:

„Seine eigene Biographie gab ihm wohl selten die Gelegenheit, die Beziehungsschwierigkeiten und Selbstwertprobleme übergewichtiger, ungeschickter, bewegungsauffälliger und übervorsichtiger Kinder aus der Sicht des Betroffenen kennenzulernen. Er selbst war nie leistungsschwach, sonst wäre er wohl kaum Sportlehrer geworden. Die eigene Erfahrung gibt ihm also keine Hilfen für den Umgang mit Problemschülern.“

Dies gilt in besonderem Maße für Lehrer, die Schüler mit Lernbeeinträchtigungen unterrichten. Denn neben den möglicherweise konträren Sportererfahrungen sind auch für andere wichtige Aspekte der Lebenswelt enorme Unterschiede zwischen dem Pädagogen und den Schülern anzunehmen, bspw. die Unterstützung durch die Familie oder die Werteorientierung betreffend.

Entscheidend ist hierbei die Fähigkeit des Pädagogen, sich von seinen biografischen Erfahrungen lösen zu können und diese Unterschiede reflektierend wahrzunehmen. Dadurch wird der Entwicklung einer empathischen Grundeinstellung Raum gegeben, die eine Voraussetzung für die praktische Arbeit mit den beschriebenen Schülern darstellt.

Ein mit der Biografie von Sportlehrern eng verknüpfter weiterer Aspekt, der die Förderung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen kann, ist die u. a. von WAMPOLD (2001) thematisierte Überzeugung (*allegiance*) von der angewandten Methode. Die Bedeutung dieses Wirkfaktors wurde zwar für die Psychotherapie untersucht, ihr Einfluss auf die persönlichkeits- und selbstwertstärkende Wirkung des Sports ist aber bisher nicht bekannt. In welchem Maße dieses Phänomen auch für den Sport zutrifft, ist eine Frage, die noch zu untersuchen wäre. Die Betrachtung empirischer Arbeiten, die einen konkreten Zusammenhang zwischen einer spezifischen Sportart und dem Selbstwertgefühl thematisieren, lässt in der Regel erkennen, dass zumeist eine hohe Affinität der Autoren zu der jeweiligen Sportart besteht. Beispiele aus dem deutschen

Sprachraum sind WOLTERS (1992), KUHN et al. (2002) oder BEHRENS (2006; 2007). Eine solche Affinität ist nicht verwunderlich – ohne diese könnten entsprechende Projekte kaum durchgeführt werden. Dass eine solche Verbundenheit und Begeisterung für eine bestimmte Form von Bewegung oder eine Sportart einen Einfluss auf die Förderung hat, ist anzunehmen. Es ist ein bekanntes Phänomen innerhalb der Pädagogik, dass die Begeisterung für ein Fach oder bestimmtes Thema einen motivierenden, mitreißenden Effekt auf die Schüler hat. Die wahre Bedeutung dieses Faktors für die selbstwertfördernde Wirkung von Bewegung und Sport ist nach dem derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand aber relativ unklar.

8.3 Hypothesen

Sozial- und humanwissenschaftliche Fallstudien zum Zweck der Exploration in der Tradition der qualitativen Forschung unterscheiden sich in der Bildung und Verwendung von Hypothesen von typisch quantitativen Studien, etwa im Rahmen von Experimenten oder Quasi-Experimenten. Innerhalb der qualitativen Forschung folgt laut KRAMER (2002, S. 221) die Fallstudie, aus der die Notwendigkeit abgeleitet wird, zunächst auf eine Hypothesenbildung zu verzichten, dem „Prinzip der Offenheit“. Dieses Prinzip ist bezogen auf Anspruch und Ziele einer Fallstudie, nämlich eine möglichst genaue Abbildung der Komplexität einer sozialen Einheit zu erreichen (vgl. LAMNEK 1998; LEHMANN 1984), sicherlich gerechtfertigt – das Bilden von Hypothesen bedeutet eine „Verengung“ der Wahrnehmung und kann somit für das Verstehen des betrachteten Falls hinderlich sein. Auf der anderen Seite kann mit KROMREY (2006, S. 70) argumentiert werden, dass keine Vorgehensweise als „Patentrezept“ betrachtet werden kann und die Entscheidungen am Forschungsgegenstand und den Rahmenbedingungen der Studie ausgerichtet werden müssen. Da die Durchführung und Untersuchung der betrachteten Fälle mit geringen personellen und finanziellen Ressourcen erfolgen müssen, sollen Hypothesen formuliert werden, die es ermöglichen, die Planung der Maßnahme zu strukturieren und die empirische Untersuchung der Fälle übersichtlich zu halten. Dennoch wird gemäß den grundlegenden Zielen qualitativ orientierter Fallstudien ein prozesshafter Umgang mit den Hypothesen angestrebt. Der Blick für Aspekte, die hierin (noch) nicht enthalten sind, soll gewahrt bleiben, sodass

auch „zunächst Nebensächliches“ (LEHMANN 1984, S. 353) in den Forschungsprozess einfließen kann, wenn dies fruchtbar erscheinen sollte.

Im ersten Schritt können auf der Basis des heuristischen Rahmens Hypothesen aufgestellt werden, die handlungsleitend für die Planung der Förderkonzepte sind und zudem eine Orientierung bei der Ausgestaltung der angewandten Forschungsmethoden bieten.

Innerhalb des Forschungsprozesses soll jedoch die Offenheit bestehen, die Hypothesen bei Bedarf modifizieren oder erweitern zu können. MAYRING (2002) hält dieses Prinzip für essenziell, verweist aber in diesem Zusammenhang auf die „unlautere“ Tendenz innerhalb der Forschungspraxis, Hypothesen nachträglich anzupassen, ohne diesen Schritt transparent zu machen. Auch darf die Offenheit nach MAYRING (2002, S. 28) nicht zur „Theoriefeindlichkeit“ führen: „Theoretische Vorstrukturierungen, auch Hypothesen, bleiben nach wie vor ein wichtiges Erkenntnismittel“.

Haupthypothese I: Sport, Spiel und Bewegung sind keine unmittelbar wirksamen Faktoren der Selbstwertförderung, sondern sind „Trägermedium“ für solche Wirkfaktoren. Demzufolge ist ein alternatives Interventionsdesign, welches ebenfalls in der Lage ist, diese Wirkfaktoren zu transportieren, ebenso wirksam wie ein bewegungsorientiertes Design.

- Hypothese 1: Es lassen sich keine Unterschiede in den Ergebnissen einer strukturierten Selbstwertförderung zwischen einer bewegungsorientierten Intervention und einer alternativen Maßnahme feststellen. *Entscheidend ist hierbei, dass auch in der Kontrollgruppe ein praktisch und sinnlich orientierter Ansatz zugrunde gelegt wird, der den Schülern das Erleben von Erfolgen, von gelungener Bewältigung von Aufgaben und soziale Anerkennung ermöglicht.*
- Hypothese 2: Bei Schülern, die durch die bewegungsorientierte Intervention erfolgreich gefördert werden, finden die im EXSEM postulierten Bottom-up-Prozesse statt. Eine erfolgreiche Erweiterung der Fähigkeiten und Fertigkeiten führt zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung. Auf der nächsthöheren Ebene findet eine Verbesserung des physischen Selbstkonzepts statt. Dieser Bottom-up-Prozess mündet in der Förderung des Selbstwertgefühls.

- Hypothese 3: Ein zum sportpsychologischen EXSEM analoger Bottom-up-Prozess lässt sich auch bei der alternativen praktisch-sinnliche Intervention nachweisen. Das EXSEM ist also auf andere Bereiche menschlichen Handelns bzw. schulischen Lernens übertragbar.

Haupthypothese II

a) Die Wirkfaktoren, die den Fördererfolgen zugeordnet werden können, besitzen keinen unmittelbaren Bezug zur jeweiligen Methode der Förderung – sie sind also nicht an die Inhalte Sport und Bewegung oder eine andere Interventionsmethode gebunden²⁵ und somit unspezifische bzw. generelle Wirkfaktoren.

b) In beiden durchgeführten Selbstwertförderungen lassen sich jeweils die gleichen *generellen Wirkfaktoren* nachweisen.

- Hypothese 4: Ein entscheidender Einfluss auf die Wirksamkeit der Intervention geht von der Qualität der Beziehungsgestaltung durch die Person des fördernden Lehrers aus.
- Hypothese 5: Die erfolgreiche Selbstwertförderung basiert auf Mastery-Erfahrung (Erfolgslebnissen) des jeweiligen Schülers innerhalb der Förderintervention.
- Hypothese 6: Der Fördererfolg wird durch ein positives Gruppenklima ermöglicht. *Wichtige Faktoren sind hier eine geringe Gruppengröße (im Vergleich zur üblichen Situation in der Klasse) und eine weitgehend homogene Zusammensetzung im Hinblick auf das Selbstwertgefühl und die Ängstlichkeit der Teilnehmer. Die angestrebte fördernde Homogenität beinhaltet auch ein geringeres Maß an externalisierenden Verhaltensmustern und Unterrichtsstörungen im Vergleich zum Klassenunterricht.*
- Hypothese 7: Der Fördererfolg wird positiv beeinflusst von der persönlichen Beziehung des Lehrers zum Inhalt, Thema und zu den Methoden der Förderung. *Hierbei geht es um die Vertrautheit des Lehrers mit dem Inhalt der Fördermaßnahme und darum, dass er von*

²⁵ Physiologische Reaktionen, die durch körperliche Tätigkeiten ausgelöst werden, sind in Abschnitt 7.4 thematisiert worden. Auch für andere Lebensbereiche lassen sich solche unmittelbaren Effekte konstruieren: So könnte die Einwirkung angenehmer akustischer Signale auf das Gehirn beim Musizieren als Wirkfaktor angenommen werden oder die intensiven angenehmen olfaktorischen und gustatorischen Sinneseindrücke, die sich durch hauswirtschaftliche Tätigkeiten ergeben.

davon überzeugt ist. In Anlehnung an die Psychotherapieforschung wird angenommen, dass der Fördererfolg umso größer ist, je mehr der Lehrer vom Thema überzeugt ist (allegiance – siehe Abschnitt 5.2). Auch wird angenommen, dass das Ausmaß an Erfahrung und Souveränität sich positiv auf die Wirkung der Fördermaßnahme niederschlägt. Illustriert an Beispielen aus der Praxis bedeutet dies: Der erfahrene und überzeugte Skifahrer, Fußballer, Judokämpfer oder Musiker usw. ist eher prädestiniert, eine erfolgreiche Selbstwertförderung durch „sein“ Thema anzuregen als jemand, der sich diesen Inhalt ohne viel Vorerfahrung und Überzeugung auswählt.

- Hypothese 8: Der Fördererfolg wird positiv durch das Maß an Motivation und Interesse beeinflusst, das der einzelne Schüler dem jeweiligen Unterrichtsfach entgegenbringt. *Konkret heißt dies: Ein Schüler spricht dann gut auf eine sportbetonte Selbstwertförderung an, wenn bereits ein Interesse an Bewegung, Spiel und Sport vorliegt – oder im Fall der Förderung durch Hauswirtschaft ein Interesse an diesem Fach.*

8.4 Planung der Fördermaßnahmen

8.4.1 Vorbereitungsphase

Für die gesamte Durchführung der Studie zeigte sich der Prozess der Zusammenstellung von Schülergruppen der Förderschule Lernen für ein bewegungsorientiertes Förderkonzept und ein kontrastierendes Konzept als entscheidende und sensible Schlüsselstelle. Innerhalb der Vorbereitungsphase erwies es sich als unabdingbar, sowohl forschungsmethodische Überlegungen, Aspekte, die sich aus dem Forschungsgegenstand ergeben, als auch schulorganisatorische Gegebenheiten bei der Planung zu berücksichtigen und miteinander zu koordinieren. Eine äußerst hilfreiche Voraussetzung war dadurch gegeben, dass der Verfasser zur Zeit dieser Anbahnung über gute Kontakte zu zwei Förderschulen mit Lernen verfügte: Diese sollen im

weiteren Verlauf als *James-Schule* (bewegungsorientierte Fördergruppe) und *Rogers-Schule*²⁶ (Kontrastgruppe) bezeichnet werden.

Es kann grundsätzlich nicht als selbstverständlich angesehen werden, dass der Plan, Schüler im Rahmen einer Fallstudie innerhalb des regulären Schulbetriebs zu fördern und begleitende Untersuchungsverfahren durchzuführen, bei Lehrern, Eltern und den teilnehmenden Schülern auf die notwendige Akzeptanz stößt. Eine wichtige Voraussetzung für eine mehrmonatige Förderung und Datenerhebung im „Feld“ – innerhalb des Unterrichtsalltags – war die Tatsache, dass eine gewisse Vertrautheit zwischen dem Verfasser der Arbeit, der als fördernder Lehrer fungierte, und den Schulleitungen, Lehrern, Eltern und auch den Schülern selbst vorhanden war.

Beschreibung der Schulen

In beiden Fällen handelt es sich um Förderschulen, die zum Zeitpunkt der Studie von etwa 120 Schülern besucht wurde. Beide Schulen haben ihr Einzugsgebiet im vorstädtischen Bereich einer westdeutschen Großstadt. Die Schulen umfassten die Jahrgangsstufen 1-10, die meisten hiervon jeweils einzügig. Die Zusammensetzung des Personals und die Ausstattung können als vergleichbar beschrieben werden. Lediglich im Bereich Sport und Bewegung gibt es wesentliche Unterschiede: Die James-Schule verfügt über deutlich bessere räumliche und materielle Möglichkeiten für die Bewegungserziehung, sodass diese Schule für die Erteilung des Sportförderunterrichts ausgewählt wurde.

Überlegungen zur Rekrutierung der zu fördernden Schüler

Bei der Bildung der Gruppen wurden neben dem geschätzten Förderbedarf methodische Überlegungen mit einbezogen. Alle Untersuchungsmethoden – außer die der Beobachtung und Befragung der Lehrer der geförderten Kinder – verlangten zunächst die Bereitschaft, mit dem Untersuchenden zu kooperieren. Die Einbeziehung von standardisierten Tests setzte eine gewisse Lese- und Sprachkompetenz der Schüler notwendig voraus. Demzufolge erschien es sinnvoll, Schüler aus dem Bereich der Mittelstufe (Klasse 5-7) zu rekrutieren, da hier eine angemessene Lesekompetenz vorhanden ist und Unterstützung nur in Einzelfällen erfolgen muss. Ältere Schüler

²⁶ Um die Anonymität der beteiligten Schüler zu wahren, werden willkürliche Schulnamen gewählt, bei dem keinerlei Zusammenhang zum realen Namen existiert: Gewählt wurden Namen von Forschern, deren Arbeit Erkenntnisse zum Verständnis des Selbstwertgefühls beigetragen haben: William JAMES und Carl ROGERS.

kamen aus theoretischen und schulorganisatorischen Gründen für die Fördergruppen nicht infrage. Nach den vorliegenden Erkenntnissen ist eine Förderung bei jüngeren Schülern aussichtsreicher (GRUBER 1986; vgl. Abschnitt 4.4), weiterhin sind Schüler spätestens ab der 8. Klasse in zahlreiche schulische Vorhaben (Berufsorientierung usw.) eingebunden, sodass eine konstante Förderung kaum möglich gewesen wäre. Die Gruppen sollten möglichst je acht Schüler oder mehr umfassen, um eine solide Grundlage für die Einbeziehung statistischer Verfahren bei der Auswertung quantitativer Daten zu schaffen. Eine solche Gruppengröße wiederum kann auch als optimal für eine Gruppe im Sportförderunterricht oder eine alternative praktische Gruppe angesehen werden. Die Schülerzahl ist in etwa halb so groß wie eine reguläre Klasse der Förderschule Lernen, ermöglicht also eine erhöhte Zuwendung zu Einzelnen, mehr Unterstützung und Anerkennung, bietet aber gleichzeitig auch noch die Möglichkeit, eine fördernde Gruppendynamik herauszubilden.

8.4.2 Gruppenbildung

Innerhalb der James-Schule wurde zunächst eine Testphase durchgeführt. Hierbei ging es darum, die Durchführbarkeit der geplanten Sportfördergruppe zu überprüfen, geeignete Schüler zu eruiieren und ihnen den Verfasser, der zu dieser Phase kein aktiver Lehrer der Schule mehr war²⁷, als Lehrkraft der Schule wieder vertraut zu machen. Vereinbart und durchgeführt wurde dementsprechend ein Sportangebot, welches nach Absprache mit den Klassenlehrern im 2. Halbjahr des Schuljahres 2007/8 von verschiedenen Schülern genutzt werden konnte. Es wurden jeweils vier bis acht Schüler aus verschiedenen Klassen ausgewählt, die innerhalb einer Doppelstunde an einem Sportangebot teilnehmen konnten, welches in erster Linie Spiele und Übungen auf dem großen Trampolin beinhaltete.

Das Angebot erwies sich als weitgehend beliebt und wurde auch von Schülern angenommen, die nach Beurteilung der Klassenlehrer über Förderbedarf im Bereich des Selbstwertgefühls verfügten.

²⁷ Der Verfasser verließ die Schule am Ende des Schuljahres 2005/06 und nahm den Kontakt im Rahmen des beschriebenen Angebots zu Beginn des Jahres 2008 wieder auf, sodass die meisten der Schüler den Verfasser noch als aktiven Lehrer der Schule erlebt hatten, was allerdings bereits über eineinhalb Jahre zurücklag.

Auswahl der Schüler für die Fördergruppen

a) Die Gruppe „Sportförderunterricht“ (SFU-Gruppe)

Gemäß den Erfahrungen aus der Testphase, aus schulorganisatorischen Gegebenheiten und der Berücksichtigung des Aspekts, dass auch die Eltern der beteiligten Schüler zur Kooperation bereit sein sollten, wurde die Sportfördergruppe zunächst aus Schülern von drei Klassen zusammengesetzt: vier Schüler der Klasse 7, drei Schüler der Klasse 6a und ein Schüler der Parallelklasse 6b. Wegen des Umzugs des letztgenannten Schülers und des dauerhaften unentschuldigten Fehlens eines Schülers der Klasse 7 bestand die Gruppe letztlich aus drei Schülerinnen und vier Schülern: Hiervon waren zwei Mädchen und zwei Jungen aus der Klasse 6, ein Mädchen und zwei Jungen kamen aus der Klasse 7. Eine Schülerin hatte einen osteuropäischen Migrationshintergrund. Die Sportförderschüler waren zu Beginn der Maßnahme im Durchschnitt 12,11 Jahre alt; ihr Alter lag zwischen 11,11 und 13,10 Jahren.

Tabelle 3: Schüler der Sportfördergruppe: Klassenzugehörigkeit und Alter

Name²⁸	Klasse	Alter während der Intervention
Britta	7 (Lehrer 1)	13;10 - 14;4
Christian	7 (Lehrer 1)	13;6 - 14;0
Lukas	7 (Lehrer 1)	13;3 - 13,9
Daniela	6 (Lehrer 2)	12;4 – 12;10
Martin	6 (Lehrer 2)	12,9 – 13;3
Nadine	6 (Lehrer 2)	12;6 – 13;0
Tobias	6 (Lehrer 2)	11;11 12;5
Durchschnittsalter: 12;11-13;5		

²⁸ Alle Namen wurden zur Wahrung der Anonymität der teilnehmenden Schüler geändert.

b) Die Gruppe „Hauswirtschaftsunterricht“ (HW-Gruppe)

Die Auswahl der Schüler, die nicht bewegungsorientiert gefördert wurden, konnte aus schulorganisatorischen Gründen nicht gleichzeitig mit der Auswahl der o. g. Gruppe erfolgen. Da sich geeignete Schüler innerhalb der James-Schule nicht finden ließen, musste diese kontrastierende Intervention in der Rogers-Schule stattfinden. Da der Verfasser zur Zeit der Maßnahme in dieser Schule stundenweise als Lehrer im Bereich Sport beschäftigt war, musste keine Phase der Anbahnung und des Kennenlernens durchgeführt werden. Angedacht als kontrastierender Förderansatz war das Fach Hauswirtschaft. In diesem Lernbereich findet der Unterricht analog zur Bewegungserziehung schwerpunktmäßig auf praktisch-sinnlicher Ebene statt. Das Zubereiten von Mahlzeiten erlaubt es zudem in der Regel, mit überschaubaren Mitteln innerhalb einer Doppelstunde zu angemessenen Ergebnissen zu kommen – um somit dem theoretischen Rahmen gemäß Erfolgserlebnisse der Schüler zu gewährleisten (vgl. Abschnitt 8.2.3). Eine Parallelisierung der Gruppe bezüglich des Alters war nicht möglich, da die entsprechende Klasse wenig geeignet schien. Die Gruppe konnte aber aus Schülern einer Klasse gebildet werden, in der Schüler im fünften und sechsten Schulbesuchsjahr gemeinsam unterrichtet wurden. Ein Vorteil dieser Gruppe war auch, dass hier noch kein Hauswirtschaftsunterricht erteilt worden war, sodass wegen der fehlenden Vorerfahrung Fortschritte und Erfolgserlebnisse zu erwarten und keine inhaltlichen Überschneidungen mit anderen Kollegen zu befürchten waren.

Da nur einem Teil der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ein Förderbedarf beim Selbstwertgefühl zugeschrieben werden kann (vgl. Abschnitt 7.7), grenzte die Auswahl der Schüler stark ein. In der genannten Klasse konnten aber sieben Schüler mit einem solchen Förderbedarf gefunden werden. Da hierunter nur ein einziges Mädchen (Yasmin) war, wurde ein weiteres Mädchen (Yvonne) in die Gruppe aufgenommen, da nach Aussage der Klassenlehrerin die Gefahr groß gewesen wäre, dass Yasmin sich nicht wohlfühlt und die Maßnahme gegebenenfalls verweigert hätte.

Gemäß dieser Auswahl nahmen sechs Jungen und zwei Mädchen am Hauswirtschaftsunterricht teil. Die Schüler waren in einem Alter von 10,09 bis 13,2 Jahren; bei einem Altersdurchschnitt von 11,10 Jahren waren die Hauswirtschaftsschüler im Mittel etwa ein Jahr jünger als die Sportförderschüler. Unter den acht Schülern befanden sich drei mit osteuropäischem Migrationshintergrund.

Tabelle 4: Schüler der Hauswirtschaftsgruppe: Klassenzugehörigkeit und Alter

Name	Klasse	Alter während der Intervention
Henri	5/6 (Lehrer 3)	10;9 -11;3
Jakob	5/6 (Lehrer 3)	10;9 -11;3
Michel	5/6 (Lehrer 3)	12;1 – 12;7
Pascal	5/6 (Lehrer 3)	12;9 – 13;3
Robert	5/6 (Lehrer 3)	11;0 – 11;6
Tim	5/6 (Lehrer 3)	12;0 – 12;6
Yasmin	5/6 (Lehrer 3)	13;2 – 13;8
Yvonne	5/6 (Lehrer 3)	12;3 – 12;9
Durchschnittsalter: 11;10-12;4		

8.5 Beschreibung und Begründung der verwendeten Methoden

Das Untersuchungsdesign wurde nach dem zentralen Prinzip der *Gegenstandsangemessenheit* (FLICK 1995) der ausgewählten Methoden innerhalb der Fallstudie anhand von drei wesentlichen Leitkriterien geplant:

1. Welche Methoden sind geeignet, Erkenntnisse über Einflussfaktoren zu liefern, die innerhalb der Selbstwertförderung wirksam sind?
2. Welche Methoden können für die untersuchten Schüler, deren Eltern und Lehrern als angemessen und zumutbar betrachtet werden?
3. Welche Methoden können innerhalb des Kontexts Schule mit den gegebenen räumlichen und zeitlichen Strukturen realisiert werden?

Dem zentralen Grundanliegen des Forschungsansatzes der Fallstudie entsprechend war die übergeordnete Leitidee das möglichst holistisch-umfassende Erkunden der Geschehnisse und des Erlebens in dem realen Feld „sonderpädagogische Förderung des Selbstwertgefühls innerhalb von Interventionsgruppen“.

8.5.1 Standardisierte Fragebögen zur quantitativen Wirksamkeitsüberprüfung

Eine zentrale Rolle nahm die o. g. zweite Frage ein: Schüler mit Lernbehinderungen haben auch innerhalb der Sekundarstufe teilweise Schwierigkeiten, Texte zunächst technisch zu erlesen und sie dann sinnerfassend zu verarbeiten. Hinzu kommt eine teilweise festzustellende Diskrepanz zwischen der elaborierten Sprache standardisierter Tests und der Alltagssprache der Schüler. Es wurde als sinnvoll erachtet, die Effekte der Förderung mit je einer Messung vor und nach der Intervention quantitativ zu evaluieren. Der Einsatz quantitativ-messender Instrumente kann nach dem zeitgemäßen Verständnis qualitativ orientierter Einzelfallforschung als ergänzende Strategie im Sinne der Methodenkombination gesehen werden (vgl. KELLE 2008). Solche Messungen bieten die Möglichkeit zu quantitativen Einzelfallanalyse – eine übliche Evaluationsmethode in der Sonderpädagogik (vgl. JULIUS & GOETZE 2000; JULIUS et al. 2000; KERN 1997; KERN 2000). Allerdings kommt der quantitativen Betrachtung von Selbstwertveränderungen verglichen mit typischen sonderpädagogischen Einzelfalluntersuchungen eine vergleichsweise geringere Aussagekraft zu. Hier werden beobachtbare Verhaltensweisen oder die Fehlerhäufigkeit beim Lesen, Sprechen oder Rechnen (vgl. JULIUS & GOETZE 2000) erfasst, wodurch zumeist weniger Daten mit der Gefahr der Verzerrung als bei Selbstauskünften durch Fragebögen vorliegen. Daher wird es als notwendig erachtet, die quantitativen Messungen aus verschiedenen personalen Perspektiven vorzunehmen und diese um qualitative Daten zu ergänzen.

Neben der direkten Messung der Selbstwertgefühls erscheint es wegen der bereits dargelegten Schwächen standardisierter Fragebögen (vgl. Abschnitt 7.6; KRAUSE et al. 2004) sinnvoll, weitere mit der Selbstwertproblematik assoziierte Phänomene mit einzubeziehen. Eine andere wichtige Möglichkeit zur Kompensation dieser Schwächen ist die Nutzung verschiedener Perspektiven: Im Falle schulischer Untersuchungen bietet sich neben der Schülerelbsteinschätzung eine Fremdbeurteilung durch die Eltern und den Klassenlehrer an.

Eine gut dokumentierte Beziehung besteht zwischen Selbstwertproblematik und Ängstlichkeit (vgl. LAZARUS-MAINKA & SIEBENEICH 2000), Depression (vgl. HARTER 1999; ORTH et al. 2008) und einer ungünstigen Kausalattribution (vgl. JERUSALEM 1990). Des Weiteren wird ein Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und einem ungünstigen Selbstwertgefühl angenommen (LA GRECE & STONE 1993). Demgemäß wurden dem Alter der Schüler angemessene, standardisierte Fragebögen

ausgewählt. Dafür wurden vorhandene Verfahren auf ihre Eignung bezüglich der kognitiven und sprachlichen Anforderungen hin gesichtet und ausgewählt:

- *Die Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche* (ALS; Schauder 1996) zur Überprüfung der globalen Selbstwertentwicklung und der Entwicklung bezogen auf verschiedene Lebensbereiche: Familie (im weiteren Verlauf als *ALS Familie* bezeichnet), Freizeit (*ALS Freizeit*) und Schule (*ALS Schule*). Das Verfahren ist für Kinder und Jugendliche im Alter von 8 bis 15,11 Jahren normiert.
- *Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche* (ASF-KJ, STIENSMEIER et al. 1994) zur Überprüfung von Veränderungen der Kausalattribution.
- *Angstfragebogen für Schüler* (AFS, WIECZERKOWSKI et al. 1981).

Die Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche

Die ALS wurde von SCHAUDER (1996) in Anlehnung an bereits vorhandene Verfahren, etwa die Skalen zur Selbstwertschätzung der „Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)“ von DEUSINGER (1986), entwickelt. Die Retest-Reliabilität der ALS ist als zufriedenstellend bis gut, die innere Konsistenz als gut zu bewerten.

SCHAUDER geht bei seiner Itemkonstruktion von einem evaluativ-affektiven Charakter des Selbstwertgefühls aus. Weiterhin basiert der Test auf der Annahme einer kontextabhängig unterschiedlichen Selbstwertschätzung, was bei HARTER (1990) als relationaler Selbstwert bezeichnet wird (vgl. Abschnitt 3.5). Das Verfahren legt die Lebensbereiche Schule, Freizeit und Familie zugrunde. Die positiv oder negativ formulierten Items werden von den Kindern und Jugendlichen auf einer fünfstufigen Antwortskala beantwortet:

Tabelle 5: Fünfstufige Antwortskala der Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche. (ALS; SCHAUDER 1996)

--	Deutliches NEIN, stimmt überhaupt nicht!
-	Eher NEIN, stimmt eher nicht!
o	Unentschieden, stimmt weder noch!
+	Eher JA, stimmt eher!
++	Deutliches JA, stimmt ganz genau!

Für alle drei Lebensbereiche werden jeweils 18 ähnlich formulierte Items dargeboten, woraus sich drei Einzelsummen ergeben, die zwischen -36 und +36 variieren. Aus den drei Teilsummen wird das gesamte Selbstwertgefühl durch Addition ermittelt (im weiteren Verlauf als *ALS Gesamt* bezeichnet).

Tabelle 6: Beispiele für Items der Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche. (ALS; SCHAUDER 1996)

In der SCHULE	In der FREIZEIT	In der FAMILIE
Ich glaube, dass meine Klassenkameraden oder Lehrer mich schon mal auslachen.	Ich glaube, dass meine Spielkameraden oder Freunde mich schon mal auslachen.	Ich glaube, dass meine Geschwister oder Eltern mich schon mal auslachen.
In der SCHULE In der Schule fühle ich mich immer sehr wohl.	In der FREIZEIT In der Freizeit fühle ich mich immer sehr wohl.	In der FAMILIE In der Familie fühle ich mich immer sehr wohl.

Ausgewählt wurde dieses Instrument, weil die Items auch für SPF-L Schüler gut verständlichen sind und sich das Verfahren gut durchführen lässt. Ein offeneres, auf qualitativen Daten basierendes Verfahren, welches nicht mit den grundlegenden Schwächen von Selbstwertfragebögen behaftet ist, wie es etwa von KRAUSE et al. (2004) entwickelt wurde, kann nur in Studien mit guten personellen Ressourcen zur angewendet werden. Ein solches Vorgehen kam daher für diese Untersuchung nicht infrage, sodass in diesem Fall der „flankierende“ Einsatz anderer Methoden dazu genutzt wurde, Schwächen zu kompensieren.

Angstfragebogen für Schüler

Der AFS ist vergleichsweise einfach konstruiert, da die 50 dargebotenen Items jeweils nur mit „stimmt“ oder „stimmt nicht“ zu beantworten sind. Die Testkonstruktion von WIECZERKOWSKI et al. (1981) basiert auf der Annahme eines mehrdimensionalen Konstrukts der Angst. Die Items erfassen die schulisch relevanten Dimensionen *Prüfungsangst* (im weiteren Verlauf als AFS PA bezeichnet), *Manifeste Angst* (AFS MA), *Schulunlust* (AFS SU) und *Soziale Erwünschtheit* (AFS SE). Auch in diesem Verfahren werden positiv und negativ formulierte Items dargeboten: z. B. „Ich habe Angst, dass überraschend eine Klassenarbeit geschrieben wird“ (Prüfungsangst),

„Manchmal wünschte ich, dass keiner mich kennt“ (Manifeste Angst), „Ich bin doch recht froh, dass ich zur Schule gehen kann“ (Schulunlust), „Ich bin immer nett zu anderen“ (Soziale Erwünschtheit).

Um die Praktikabilität der Verfahren zu überprüfen, wurden sie zunächst an Schülern getestet, die nicht in die Förderung mit einbezogen werden sollten. Die Schüler gaben über einen anonymen Fragebogen Auskunft darüber, ob sie in der Lage waren, die Fragen zu verstehen und ohne Hilfe zu beantworten. Der Fragebogen ASF-KJ erwies sich durch die Anforderungen, die er hinsichtlich des Sprachverständnisses und der geforderten kognitiven Transferleistungen an die Schüler stellte, als nicht einsetzbar.

Bei der ALS zeigte sich, dass bei einigen Schülern zwar individuelle Hilfe notwendig war, der Test aber grundsätzlich verstehbar und gut zu beantworten war. Zum Einüben des Antwortschemas wurde eine Übungsphase mit einfachen, alltagsbezogenen Aussagen vorgeschaltet, bei der die Schüler lernten, darauf zu achten, ob das jeweilige Item positiv oder negativ formuliert war, z. B. „Ich esse gerne Pizza“ oder „Ich mag keine Pommes“. Erst als keine Fehler beim Verständnis der Items mehr auftraten, folgte die Bearbeitung des Tests. Diese Vorgehensweise wurde bei der Durchführung des Verfahrens in den Fördergruppen übernommen.

Die einfache Struktur des AFS bereitete keinerlei Schwierigkeiten – abgesehen von der Notwendigkeit, Schüler mit geringer Lesekompetenz unterstützen zu müssen.

Gewisse Probleme und Vorbehalte im Bereich der mündlichen und schriftlichen Sprache sind erfahrungsgemäß häufig auch bei den Eltern der Schüler vorzufinden, was Einfluss auf die methodischen Entscheidungen hatte. Für die Messung der genannten Bereiche *Angst und Depressivität* sowie *Sozialer Rückzug* liegt mit dem Fragebogen *Child Behavior Check List – Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL/4–18; DÖPFNER et al. 1998)* ein gut verständliches und übersichtliches Instrument vor, mit dem diese Problembereiche aus Sicht der Eltern erfasst werden können. Da neben diesen als *internalisierende Störungen* zusammengefassten Bereichen auch die sogenannten *externalisierenden Störungen* erfasst werden (z. B. Delinquenz oder aggressives Verhalten), wurden diejenigen Items extrahiert, die sich auf *Angst/Depressivität* (im Weiteren als CBCL EltAnDe bezeichnet) und *Sozialen Rückzug* (CBCL EltSozR) beziehen. Einerseits war hiermit der theoretisch fundierte Problembereich erfasst, andererseits konnte aus der

Zusammenstellung der Schülergruppe erwartet werden, dass die externalisierenden Störungen weitgehend irrelevant waren. Letztlich wurde gewährleistet, dass die Eltern einen überschaubaren, nicht „erschlagenden“ Fragebogen vorliegen hatten, um die Bereitschaft zur Mitarbeit aufrechtzuerhalten.

Die Items waren auf einer dreistufigen Skala zu beantworten. Je nachdem, ob die dargebotene Eigenschaft bzw. das beschriebene Verhalten innerhalb der letzten Monate vom Elternteil wahrgenommen wurde, war die „0“ anzukreuzen, wenn die Aussage für das Kind als „nicht zutreffend“ eingeschätzt wurde, die „1“ für „etwas oder manchmal zutreffend“ und die „2“, wenn das Item „genau oder häufig“ zutraf.

Items, welche die *sozialen Kompetenzen* und *Aktivitäten* (im weiteren Verlauf als CBCL ElKomp bezeichnet) der Kinder betreffen, wurden mit einbezogen, da hierdurch Veränderungen auf der Verhaltensebene im familiären Umfeld und im Freundeskreis erfasst werden konnten.

Gefragt wurde nach Sportarten, Hobbys, Lieblingsaktivitäten, der Anzahl der Freunde und dem Ausmaß der Aktivitäten mit diesen. Die drei- oder vierstufigen Antwortskalen sollten im Vergleich mit Gleichaltrigen erfassen, wie viel Zeit das Kind mit der Tätigkeit verbringt und wie gut diese beherrscht wird. Bei diesen vergleichenden Einschätzungen war jeweils die Antwort „Ich weiß es nicht“ möglich. Aus den Angaben zur Anzahl der Aktivitäten, zu der Intensität der Beschäftigung mit diesen und der eingeschätzten Fähigkeit sowie aus der Zahl der Freunde und der Häufigkeit der Kontakte mit ihnen wurde eine Summe errechnet, sodass ein Gesamtwert für den Oberbegriff *Kompetenzen* entsteht.

Nicht einbezogen wurden allerdings Items zu den *schulischen Leistungen*, die in der vorgesehenen Anwendung auch zu diesem Bereich zählen. Diese Items sind jedoch für Schüler der Förderschule Lernen irrelevant, denn es gibt in der Regel keine Leistungsrückmeldungen über Noten, Lernschwierigkeiten bestehen per Definition ohnehin und ein Versetzungsverfahren („Sitzenbleiben“) findet weitgehend nicht statt.

Ein analoger Fragebogen liegt auch für Lehrer vor: *Teacher's Report Form der Child Behavior Check List – Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (TRF; DÖPFNER & MELCHERS 1993). Die Itemauswahl wurde entsprechend der Vorgehensweise beim Elternfragebogen getroffen. Für die Praktikabilität der während des Schulalltags stattfindenden Interventionen und die Datenerhebung erwies sich diese extrahierte Version des Fragebogens als sinnvoll und hilfreich, denn die Phase der Bearbeitung der Fragebögen fiel teilweise in Zeiträume mit

einer besonders hohen Arbeitsbelastung (Konferenzen, Schreiben von Zeugnissen und Förderplänen). Die Ökonomie dieses Erhebungsinstruments trug wesentlich zur zuverlässigen Bereitstellung der Daten bei²⁹.

Der TRF enthält neben den genannten Items Skalen, die der Einschätzung von *schulischen Leistungen* (im weiteren Verlauf als TRF LehLeistung bezeichnet) und *adaptiven Funktionen* (TRF LehAdap), also von unterrichtsbezogenem Arbeits- und Sozialverhalten, dienen. Somit konnte neben wahrgenommenen Veränderungen in den Bereichen *Angst/Depressivität* und *Sozialer Rückzug* zusätzlich erfasst werden, ob Veränderungen im Lern- und Arbeitsverhalten und gemäß dem Forschungsstand nicht zu erwartende (vgl. TRAUTWEIN 2003) Verbesserungen der Schulleistungen festzustellen waren. Die Schulleistungen wurden auf einer fünfstufigen Skala erfasst (stark unterdurchschnittliche bis stark überdurchschnittliche Leistungen). Abgefragt wurden die zentralen unterrichtlichen Bereiche „Lesen“, „Mündlicher Ausdruck“, „Schriftlicher Ausdruck“ und „Mathematik“. Bei den in einer siebenstufigen Skala erfassten adaptiven Funktionen war es Aufgabe der Lehrer, einzuschätzen, wie viel der Schüler im Vergleich zu einem Mitschüler lernt bzw. arbeitet, wie angemessen er sich verhält und wie glücklich oder zufrieden er wirkt.

Insgesamt ermöglicht die Nutzung der genannten quantitativen Verfahren die Anwendung grafischen Analysen und das Vergleichen der Messwerte der einzelnen Schüler und der Gruppe. Weiterhin können statistische Verfahren (*t*-Test) zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen 1 angewandt werden: *Die Wirksamkeit der Selbstwertförderung ist in beiden Gruppen gleich.*

Somit tragen die beschriebenen quantitativen Verfahren nicht direkt zur Aufdeckung von Einflussfaktoren innerhalb der Fördermaßnahmen bei, denn sie können lediglich die Wirksamkeit, nicht aber die Wirkung erfassen. Gerade aber die Kenntnis darüber, in welchen Bereichen und bei welchen Schülern Messungen auf erzielte Fördererfolge hinweisen, kann in Kombination mit den weiteren Verfahren zum Aufspüren von Faktoren dienen, die hierzu notwendig sind oder unterstützend wirken.

²⁹ Die Problematik, die sich bei den Daten von Lehrer 1 ergaben, werden im Detail in Abschnitt 9.6 beschrieben.

8.5.2 Verhaltensbeobachtung/Interaktionsanalyse – der Blick in die Gruppen

*Beobachten meint beachten,
wo andere nur wahrnehmen*
MARTIN & WAWRINOWSKI (1993, S. 29).

Im Vergleich zu den vorgenannten Datenerhebungen durch die Fragebögen ist die Methode der Beobachtung dazu geeignet, Wirkfaktoren innerhalb einer Intervention direkt zu erfassen. Die Beobachtung ist das Verfahren mit dem *unmittelbarsten Blick* auf das Geschehen der Förderung.

Nach KROMREY (2006, S. 346; Hervorhebung im Original) wird als Beobachtung im humanwissenschaftlichen Forschungsprozess „*das Erfassen von Ablauf und Bedeutung einzelner Handlungen und Handlungszusammenhänge*“ verstanden. Fördereffekte werden gemäß dem heuristischen Rahmen der Studie durch die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler und ein günstiges Unterrichts- bzw. Gruppenklima (vgl. SATOW 2000) initiiert. Diese Prozesse manifestieren sich in Verhaltensweisen und Interaktionsmustern, die durch die Methode der Beobachtung erfasst werden können.

Die Beobachtung spielt im Bündel der triangulierenden Methoden eine herausragende Rolle bei der Erforschung der beiden Fördergruppen, denn diese Methode findet direkt im Feld der angestrebten Förderung statt. Die Unterrichtsbeobachtung ist dasjenige Forschungsinstrument, welches räumlich und zeitlich dort ansetzt, wo die angestrebten Förderergebnisse durch Interaktionen initiiert werden.

Unter den Oberbegriff *Beobachtung* fallen eine ganze Reihe verschiedener Möglichkeiten und Verfahren, die sich mithilfe zahlreicher Begriffspaare charakterisieren lassen:

- systematisch – unsystematisch
- teilnehmend – nicht teilnehmend
- offen – verdeckt.

Gemäß den theoretischen Vorüberlegungen und den formulierten Hypothesen lag es zunächst nahe, eine strukturierte, systematische Beobachtungsform zu wählen. Unsystematisches Beobachten, als wichtiges Verfahren qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschens, bietet sich speziell in Bereichen an, in denen kaum theoretische Grundlagen vorhanden sind. Eine systematische Beobachtung erlaubt eine

Fokussierung auf die formulierten Hypothesen und birgt weniger als die Variante der unsystematischen Beobachtung die Gefahr einer zu diffusen Datensammlung.

Durch die an Gruppenklima und Beziehungsgestaltung ausgerichteten Fragestellungen lag es weiterhin nahe, ein Interaktionsanalyse-Kategoriensystem zu verwenden, um die Beobachtungssitems zu formulieren. Bei einem *Zeichensystem* erfolgt eine Zuordnung von konkreten Verhaltensweisen (z. B. „Schüler stützt den Kopf in die Hände“, „Schüler zeigt auf“). Im Gegensatz dazu werden beim Kategoriensystem verschiedene Verhaltensweisen in einer Kategorie zusammengefasst. Für das Erfassen von Einflussfaktoren innerhalb einer komplexen sozialen Situation erscheint ein solches Verfahren notwendig und wurde daher für die Studie gewählt, um Interaktionen zu analysieren. MERKENS & SEILER (1978, S. 20; Hervorhebung im Original) definieren Interaktionsanalysen als „(...) *all die (alltäglichen und wissenschaftlichen) Versuche, Informationen über zwischenmenschliche Beziehungen (Interaktionen) unter spezifischer Fragestellung zu gewinnen und zu verarbeiten*“.

Bekanntere Interaktionsanalyse-Kategoriensysteme, die als Orientierung dienen konnten, sind das unterrichtsbezogene Verfahren FIAC nach FLANDERS (1970) und ein Verfahren zur Analyse von Kleingruppenprozessen nach BALES (1962). KROMREY (2006) betont, dass in den seltensten Fällen ein innerhalb eines Forschungsvorhabens bereits vorhandenes Verfahren übernommen werden kann. So bezieht sich das System von BALES auf Problemlöseprozesse in Kleingruppen; die Methode von FLANDERS ist zwar für die Analyse von Unterricht ausgelegt, umfasst aber lediglich verbale Verhaltensweisen und kann daher in musischen oder praktischen Fächern nicht unverändert eingesetzt werden (vgl. ZIEFUß 1978).

Zur Konstruktion des Beobachtungsbogens (siehe Anhangband) erfolgte eine Orientierung an Items aus dem FIAC nach FLANDERS, aus dessen interaktionsanalytischem Verfahren folgende Items in modifizierter Form übernommen wurden:

- Akzeptiert Empfindungen (positive und negative)
- Lobt und ermutigt
- Akzeptiert oder verwendet Ideen von Schülern
- Gibt Anweisungen
- Kritisiert oder rechtfertigt seine Autorität.

Bei der Erweiterung wurden die zugrunde liegenden Theorien zur Entwicklung des Selbstwertgefühls und der Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in pädagogischen Prozessen einbezogen. Der Schwerpunkt lag auf der Erfassung von *Mastery-Erfahrungen* und von Verhaltensmustern, die als entscheidend für ein positives *selbstwirksamkeitsförderndes* und *selbstwertförderndes Gruppenklima* gelten (vgl. BIEMANN 2006; SATOW 2000). Auch aufgenommen wurden Interaktionsmuster, bei denen eine kontraproduktive Wirkung angenommen werden konnte. Die Beobachtungskategorien wurden vier Bereichen zugeordnet, die als wesentlich betrachtet wurden:

1. Interaktionsmuster zwischen dem Lehrer und der Gruppe
2. Grundsätzlich Verhaltensweisen, die für ein positives Klima förderlich sind, und zwar a) zwischen Lehrern und Schülern oder b) zwischen einzelnen Schülern. Diese beiden Unterkategorien wurden so erfasst, dass eine spätere Zuordnung zu den Varianten a) und b) möglich war
3. Das Verhalten einzelner Schüler, insbesondere emotionale Reaktionen und Motivation
4. Das Verhalten der gesamten Gruppe (lebhaft freudvolle, ruhige Beschäftigung oder chaotische Situation)

Die für die Beobachtung gewonnene Observantin wurde in der Vorbereitungsphase zunächst in Testdurchgängen in der Handhabung des Beobachtungsbogens geschult (vgl. SCHNEIDER 1987)³⁰. Einige noch unklar formulierte Items wurden verändert. Die verwendeten 14 Items überstiegen die oftmals empfohlene Anzahl von zehn; es ergaben sich in der Erprobung aber keine Schwierigkeiten, sodass alle Items übernommen wurden. Zur Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten und unter Berücksichtigung der begrenzten Aufmerksamkeitsspanne, über die ein Beobachter verfügt, wurden die Beobachtungen in 15 per Zufallsverfahren festgelegten Intervallen von je einer Minute durchgeführt (vgl. KROMREY 2006). Aufgrund der typischen Unterrichtsstrukturen von Sportförder- und Hauswirtschaftsunterricht wurde jeweils der „Kernbereich“ der 90-minütigen Unterrichtseinheiten zur Beobachtung ausgewählt. Es wurden jeweils die ersten zehn und die letzten 20 Minuten ausgespart, da in diesen vor- und nachbereitende

³⁰ In dieser Testphase wurden Unterrichtsstunden an der James-Schule von der Beobachterin und vom Verfasser unabhängig voneinander beobachtet, bis eine zufriedenstellende Übereinstimmung erreicht wurde.

Tätigkeiten (z. B. Umziehen beim Sportförderunterricht, Säubern der Küche im Hauswirtschaftsunterricht) stattfanden.

Beobachtet wurden fünf Unterrichtseinheiten des Sportförderunterrichts und vier Einheiten des Hauswirtschaftsunterrichts. Die Beobachtungen wurden jeweils gleichmäßig auf die Dauer der Intervention verteilt.

Für die praktische Durchführung mussten neben den beschriebenen Entscheidungen auch die Merkmale *offene vs. verdeckte* und *teilnehmende vs. nicht teilnehmende* Beobachtung geklärt werden. Bedingt durch die räumlichen Gegebenheiten war einerseits klar, dass nur ein offenes Beobachten möglich sein würde, auf der anderen Seite erwies sich die für die Schüler transparent gemachte Situation, dass in einigen Stunden ein Gast zur Beobachtung anwesend sein würde, als nicht störend. Die Schüler reagierten positiv auf den Umstand, dass sie über den ablaufenden Prozess des Forschens im Groben informiert waren.

Eine Einteilung der Beobachtungssituation in teilnehmend oder nicht teilnehmend erweist sich bei der Arbeit in schulischen Kontexten (vor allem bei jüngeren Schülern oder innerhalb der Förderschulen) als zu grob. BRÜSEMEISTER (2008) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine bipolare Einteilung oftmals nicht die Realität einer Beobachtung wiedergibt, weshalb er Unterkategorien vorschlägt: vollkommen teilnehmend und beobachtend, teilweise teilnehmend beobachtend, beobachtend und teilweise teilnehmend, vollkommen nicht teilnehmend beobachtend.

Zunächst war es für die Durchführung einer präzisen Beobachtung mit relativ vielen Items wichtig, die Rolle des passiven Beobachters zu wählen. Allerdings erwies es sich als günstig für die „Lebendigkeit“ der jeweiligen Situation, phasenweise von einer nicht teilnehmenden Beobachtungsperspektive in eine teilweise teilnehmende Rolle zu wechseln – dies vor allem in den Zeiträumen ohne Beobachtungsaufgabe. Beispielsweise diente die Beobachterin innerhalb des Sportförderunterrichts als „Publikum“ bei der Vorbereitung auf eine Vorführung, bei der Hauswirtschaftsgruppe wurde sie zeitweise von Schülern zur Unterstützung bei zu erfüllenden Aufgaben gebeten.

Als technisches Hilfsmittel wurde während der Beobachtungsdurchführung im Sportförderunterricht die Videoaufnahme genutzt, da wegen der Größe des Raumes (Turnhalle mit Standardmaß) erwartet wurde, dass einige Verhaltensmuster in der direkten Beobachtung nicht erfasst, aber anhand der Filmaufnahme später analysiert werden konnten. Die von KROMREY (2006) beschriebene, angeblich zu erwartende

Verfremdung durch eine vorhandene Kamera konnte nicht beobachtet werden – die Schüler schienen das technische Hilfsmittel nach kurzer Zeit ausgeblendet zu haben. Schlussendlich zeigte sich, dass eine zeitversetzte Analyse der Filmaufnahme nicht nötig war, da keine Unklarheiten bei den Beobachtungen entstanden waren.

8.5.3 Gedächtnisprotokolle und Daten aus Dokumenten und informellen Gesprächen

Während die bisher dargestellten Methoden durch ihre klare Ausrichtung an den theoretischen Grundlagen der Studie und deren Hypothesen auf eine eher fokussierte Datenerhebung abzielen, ist die Erstellung von Gedächtnisprotokollen ein sehr offenes Verfahren. Hierbei handelt es sich um Aufzeichnungen von unsystematischen Beobachtungen, die vom Verfasser im Anschluss an die durchgeführten Unterrichtseinheiten zeitnah niedergeschrieben wurden. Mit diesen als unsystematisch und teilnehmend zu kennzeichnenden Beobachtungen ist eine Methode einbezogen worden, die durch eine *starke Offenheit* charakterisiert ist. Mit diesem Verfahren kommt eine Komponente innerhalb des Studiendesigns hinzu, welche dem Anliegen gerecht wird, komplexe soziale Situationen möglichst umfassend zu erforschen. Die Gedächtnisprotokolle hatten den Zweck, Daten zu erfassen, die bei den anderen angewandten Verfahren durch das „Wahrnehmungsraster“ gefallen wären. Daten, die nach LEHMANN (1984, S. 353) als „zunächst Nebensächliches“ zu kennzeichnen sind, können innerhalb des qualitativen Forschens, bei dem es um das Verstehen von Sinnzusammenhängen und subjektiven Bedeutungen geht, eine wichtige Rolle einnehmen.

Die Gedächtnisprotokolle wurden zunächst lediglich mithilfe der jeweils zugrunde liegenden schriftlichen Unterrichtsplanungen angefertigt. Mit diesen strukturierten Skizzen war es anhand der geplanten Unterrichtsschritte gut möglich, einzelne markante Beobachtungen zu besonderen Bedingungen der jeweiligen Unterrichtseinheit, zu einzelnen Schülern, zur Gruppe oder zu Änderungen im Verlauf niederzuschreiben. Anders als durch die systematische Beobachtung konnten hierdurch eindruckliche Beobachtungen bestimmten Schülern zugeordnet werden. Weiterhin konnten bestimmte Verhaltensweisen und Reaktionen qualitativ genauer beschrieben werden und ermöglichten so eine Erfassung des Kontexts dieser Beobachtungen.

Die Form des Gedächtnisprotokolls stellt damit für sich genommen ein sehr vages und subjektives, „vorwissenschaftlich“ anmutendes Instrument dar, dessen Schwächen aber durch die Kombination mit den stärker systematischen Erhebungsverfahren kompensiert werden. Zudem gleichen diese unsystematischen Beobachtungen die Nachteile der anderen Verfahren im Hinblick auf exploratives Forschen aus: die Einengung des Blicks.

Nach Beginn der Fördermaßnahmen erwies sich als sinnvoll, neben den Beobachtungen innerhalb des Unterrichts auch solche zu protokollieren, die im sonstigen schulischen Alltag gemacht wurden: Begegnungen und Gespräche mit den Schülern vor oder nach den Unterrichtsstunden bzw. innerhalb der Schulpausen oder Rückmeldungen durch Lehrer oder Eltern der Schüler.

Eine wichtige Datenquelle zur Einschätzung der individuellen Voraussetzungen der Schüler waren die vorhandenen schulischen Dokumente: Berichte, Gutachten, Förderpläne und ergänzend hierzu informelle Gespräche mit den beteiligten Klassenlehrern der Schüler. Diese Datenquellen lieferten anamnestiche Informationen, um die Förderung zu planen, und waren von großer Bedeutung, um die quantitativen Daten und die Interviewaussagen bzw. die Qualität der Interviews³¹ einzuordnen und zu interpretieren.

8.5.4 Leitfadeninterviews

Mit der Durchführung von Interviews mit den geförderten Schülern und deren Bezugspersonen (Eltern und Lehrer) tritt ein Verfahren zu dem Methodenkanon hinzu, das in hohem Maße dem Anspruch des explorativ-offenen Forschens gerecht wird. Das Interview als „klassisches“ Verfahren der qualitativen Sozialforschung bietet die Möglichkeit, die *subjektiven Erfahrungen der Betroffenen* selbst in den Blick zu nehmen. Während Beobachtungen das Geschehen durch den Filter der Kategorien abbilden – was schon einen „interpretativen Akt“ darstellt (TROLLDENIER 1985, S. 104; vgl. ZIEFUß 1978) – zielt ein Interview darauf ab, zu erfassen, welche Bedeutung oder welchen *Sinn* das betroffene Individuum selbst den beobachteten Handlungen zuweist und welche subjektiven Theorien mit dem Geschehenen verbunden werden (vgl.

³¹ Hiermit sind vor allem die zum Teil sehr raren Äußerungen einiger Schüler und auch Eltern gemeint.

FRIEBERTSHÄUSER 1997; HERLFFERICH 2004; LAMNEK 2002). Das Phänomen „Lob“ ist hierfür ein eindrückliches Beispiel: Wird innerhalb der Interaktionsanalyse ein Verhaltensmuster der Kategorie „Der Lehrer lobt“ zugeordnet, so kann das subjektive Erleben des Betroffenen durchaus von interpretierten Wahrnehmungen abweichen.

Insofern wurde mit dem Interview ein Verfahren gewählt, welches gemeinsam mit den Gedächtnisprotokollen ein Korrektiv zu den eher quantitativ orientierten und damit wenig offenen Methoden darstellt.

Grundsätzlich kann man ein Interview nach FRIEBERTSHÄUSER (1997, S. 374) definieren als „verabredete Zusammenkunft (...), die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen“. Unter diesem Sammelbegriff sind innerhalb der qualitativen Sozialforschung eine Vielzahl von Techniken und Variationen entwickelt worden. Die Auswahl der eingesetzten Technik richtet sich nach dem jeweiligen Ziel der Forschung. Interviewmethoden lassen sich durch ihren Grad an Offenheit klassifizieren. FRIEBERTSHÄUSER (1997, S. 372) schlägt als Grobunterteilung die Kategorien „Erzählgenerierende Interviews“ und „Leitfadeninterviews“ vor. Während sich sehr offene Formen, die weitgehend auf Vorstrukturierungen verzichten, etwa das *narrative Interview*, für Forschungsbereiche wie die Biografieforschung eignen, werden stärker strukturierte Formen gewählt, wenn ein vorhandener theoretischer Rahmen berücksichtigt werden soll. Eine solche Vorstrukturierung erfolgt durch die Konstruktion eines an der Theorie orientierten *Leitfadens*, der als grobe Richtlinie für den Ablauf des Interviews dient. Diese Methodik ist dann sinnvoll, wenn wie in der vorliegenden Studie die Vergleichbarkeit von mehreren Einzelinterviews gewährleistet werden soll. Die Fragen eines Leitfadens dienen im Sinne qualitativer Forschung als Gerüst, sollen in ihrer Reihenfolge oder Formulierung aber keinesfalls den Status der Verbindlichkeit erhalten. Im vorliegenden Fall diente der heuristische Rahmen als Grundlage, um die verschiedenen Leitfäden zu formulieren. Es wurde eine Grundstruktur für alle befragten Personengruppen festgelegt. Ausgehend von dieser Struktur erfolgten Modifikationen unter Berücksichtigung der Adressaten – Schüler, Eltern und Lehrer. Im Verlauf der Studie ergab sich weiterhin die Möglichkeit, auch die Observantin (vgl. Abschnitt 8.5.2) zu interviewen, um so qualitative Daten aus einer weiteren, vierten Perspektive zu gewinnen.

Ausgehend von den theoretischen Vorannahmen sollten die Leitfragen gleichzeitig eine hypothesenprüfende und eine erzählgenerierende Funktion³² erfüllen. Das für die qualitative Forschung essenzielle Prinzip der Offenheit in der Kommunikation zwischen Interviewer und Befragten macht es notwendig, die theoretischen Vorannahmen soweit wie möglich nicht in die Fragen einfließen zu lassen (vgl. LAMNEK 2005).

Die Grobstruktur der verwendeten Leitfäden beinhaltete folgende Kategorien:

1. Warm-up: allgemeine Fragen zur Intervention
2. Mitschüler/Gruppe/Gruppenklima
3. Lehrer
4. Inhalte des Unterrichts
5. Selbstwirksamkeit/Erleben von Erfolgen
6. Auswertung mithilfe der Evaluationszielscheibe (s. u.).

Die Schülerinterviews

In den Leitfadeninterviews selbst gilt es, trotz der notwendigen Techniken, wie Rückfragen oder Spiegeln, suggestives Kommunikationsverhalten möglichst zu vermeiden. In diesem Zusammenhang waren bei der Vorbereitung und Durchführung der Interviews spezifische Probleme zu beachten, die sich aus den Eigenheiten von Schülern, die das Auswahlkriterium „Förderbedarf im Bereich des Selbstwertgefühls“ erfüllen, ergaben. Diese Schüler zeigen innerhalb des schulischen Kontexts zurückhaltende und schüchterne Verhaltensmuster und gelten als ängstlich und unsicher im verbalen Bereich. Da diese Personengruppe nur selten zur Zielgruppe von Interviews wird, standen keine Patentrezepte für die Durchführung dieser Aufgabe zur Verfügung. Deshalb galt es, Techniken einzubeziehen, die als Sprechansätze für diese Schüler dienten (vgl. FUHS 2000). Zum Einstieg in die Kommunikation wurden daher die zahlreichen Fotografien einbezogen, die während der Förderstunden entstanden waren. Jeder Schüler durfte diese Bilder anschauen und sich diejenigen aussuchen, die ihm wichtig waren oder gut gefielen. Dieses Verfahren provozierte verbale Äußerungen, die dann vom Interviewer (Verfasser) aufgegriffen und vertieft werden konnten. Im Falle eines Schülers aus der Gruppe „Hauswirtschaftsunterricht“ (Michel) zeigte sich allerdings, dass selbst diese Vorgehensweise nur zu wenigen, sehr knappen Antworten

³² FRIEBERTSHÄUSER (1997, S. 372) verweist darauf, dass trotz der von ihr gewählten Grobunterteilung in „Erzählgenerierende Interviews“ und „Leitfadeninterviews“ auch die letztgenannte Form eine erzählgenerierende Funktion zu erfüllen hat.

führte. Auch bei einigen anderen Schülern aus beiden Gruppen war die Angst vor der Gesprächssituation so groß, dass eine weitere methodische „Hilfestellung“ notwendig war. In beiden Fördergruppen befanden sich Schüler, die ihre Ängstlichkeit gegenüber der Befragung nur überwinden konnten, indem sie zusammen mit einem Freund oder einer Freundin interviewt wurden (Daniela und Nadine aus der Sportfördergruppe, Jakob und Robert aus der Hauswirtschaftsgruppe).

Da durch die Unsicherheiten im verbalen Verhalten zu erwarten war, dass einige Schüler sich nur sehr sparsam zu ihren Erlebnissen und Erfahrungen in den Förderstunden äußern würden, wurde für den Schluss der Interviewsituation eine weitere Phase mit medialer Unterstützung eingeplant. Ausgewählt wurde das Verfahren der „Evaluationszielscheibe“. Hierbei hatten die interviewten Personen die Möglichkeit, für verschiedene Aspekte der Fördermaßnahme eine persönliche Einschätzung abzugeben. Die aus den theoretischen Vorüberlegungen stammenden Begriffe waren auf Karten notiert und wurden den Schülern vorgelegt. Eine dargebotene Zielscheibe diente als Einschätzskala. Die Schüler sollten durch die Platzierung der Begriffe darstellen, wie wichtig ihnen dieser Aspekt für positive Erfahrungen in den Unterrichtsstunden war.

Durch diese Vorgehensweise wurde den Schülern eine spielerisch-motivierende Methode angeboten, sich zu möglicherweise bedeutsamen Aspekten der Förderung, die durch die offenen Fragen nicht zur Sprache gekommen waren, zu äußern. Neben dieser Funktion der individuellen Einschätzung hatten die Begriffskarten weiterhin die Funktion, zum Sprechen zu animieren. Zum Schluss wurde den Schülern die Möglichkeit gegeben, selbst auch Begriffe zu benennen, die sie gerne auf der Zielscheibe einordnen würden.

Das Verfahren erwies sich als motivierend. Bei einigen Schülern war eine gewisse Erleichterung darüber erkennbar, dass von ihnen keine ausführlichen verbalen Antworten mehr erwartet wurden und sie nur noch die Begriffskarten einer Zielscheibenfarbe zuordnen sollten oder dies durch knappe verbale Hinweise tun konnten. Insbesondere bei dem bereits erwähnten Interview mit Michel – einem Jungen aus der Hauswirtschaftsgruppe, der sich auch außerhalb dieser Situation nur in Ansätzen sprachlich äußert – erwies sich das Verfahren als wichtig, um an einige wenige verwertbare Informationen zu kommen.

Die Elterninterviews

Auch die Erfahrungen des Verfassers mit Eltern von Schülern der Förderschule Lernen legten nahe, sich im Interview mit ihnen teilweise auf ähnliche Problematiken einzustellen. Hinweise zum Einsatz von qualitativen Interviews bei Personen, die aufgrund ihres Bildungsstands und ihrer Lebenswelt nur über eingeschränkte Möglichkeiten zu sprachlichen Äußerungen verfügen, sind in der Literatur kaum aufzufinden. HELFFERICH (2004, S. 137) geht auf diese Problematik ein, indem sie bei den Interviews mit Angehörigen der „nicht diskursiven Kultur“ die Resultate eines solchen Interviews als „karg“ umschreibt. Um dieser Schwierigkeit zu begegnen, wurden auch hier die genannten Medien einbezogen. Je nach Interviewsituation wurden in oder nach der Eingangsphase die Fotos aus den Förderstunden zur Ansicht vorgelegt. Bei zahlreichen Elterninterviews erwies sich die Einbeziehung der Fotos als hilfreich. Von vielen Müttern³³ wurde als typisches Phänomen mitgeteilt, dass ihr Kind kaum etwas von der Schule erzähle, sodass sie nur wenig von den Geschehnissen in den Förderstunden erfahren hatten. Die Leitfragen selbst wurden analog zum Interviewleitfaden für Schüler gestaltet. Auch die „Zielscheibenevaluation“ wurde mit angepasster Fragestellung übernommen.

Die Lehrerinterviews

Im Unterschied zu den bisher genannten beiden Personenkreisen waren die beschriebenen Schwierigkeiten in den Interviews mit den drei beteiligten Lehrern nicht zu erwarten. Daher konnte auf die erzählgenerierende Funktion von offen formulierten Fragen gebaut werden. Es zeigte sich, dass sich die Interviews mit den Klassenlehrern in quantitativer Hinsicht, also bezogen auf die Menge der dargebotenen Äußerungen, erwartungsgemäß von den anderen Interviews deutlich unterschieden. Bei der Auswahl der Leitfragen konnte zum Generieren spontaner Erzählungen (vgl. HELFFERICH 2004) auf die Wirkung der „klassischen“ Fragen gebaut werden. Die Fotos wurden in die Planung mit einbezogen. Im Unterschied zu den Schüler- und Elterninterviews sollten diese aber optional dargeboten werden und zu einem späteren Zeitpunkt, sodass zunächst ein möglichst unbeeinflusstes Erzählen über die gewonnenen Eindrücke stattfinden konnte, um erst danach die Fotos auf den Interviewpartner wirken zu lassen bzw. weitere Kommentare und Reflexionen zu generieren.

³³ In allen Interviewsituationen waren die Mütter der Schüler anwesend, lediglich bei Tim aus der Hauswirtschaftsgruppe waren Mutter *und* Vater am Gespräch beteiligt.

Auch für die Lehrer wurde die Technik der Evaluationszielscheibe eingesetzt. Allerdings wurden keinerlei Begriffe vorgegeben, um die bei Schülern und Eltern aus methodischen Gründen fehlende Offenheit zu gewährleisten. Wie auch in anderen Teilen des Interviews wurden die Fragen stärker auf das professionelle Hintergrundwissen der Lehrer zugeschnitten und waren insgesamt differenzierter. Die Zielscheibe wurde hier für eine Abschlussfrage eingesetzt, die nur aus Lehrerperspektive zu beantworten war: Es wurde darum gebeten, die Wirkung der Intervention für die einzelnen Schüler durch das Platzieren von Karten mit den Namen der Schüler auf der Zielscheibe zu bewerten.

Interview mit der Beobachterin

Für die Durchführung der Interaktionsanalyse in beiden Gruppen stand die gleiche Beobachterin zur Verfügung. Hierdurch war eine Person an der Studie beteiligt, die als weitgehend nicht teilnehmende Beobachterin Eindrücke vom Unterrichtsgeschehen in beiden Gruppen gewinnen konnte. Somit bot es sich an, auch diese Perspektive in den Forschungsprozess mit einzubeziehen: die Perspektive der weitgehend unbeteiligten und aus der Distanz auf beide Interventionen schauenden Beobachterin. Für die Leitfragen dieses Interviews, das den gleichen Kategorien folgte wie bei den anderen Interviewpartnern, wurde der Vergleich zwischen den Gruppen als zentraler Aspekt gewählt.

8.6 Planung und Durchführung der Fördermaßnahmen

Didaktisch-methodische Vorüberlegungen zum Sportförderunterricht

Neben den genannten Entscheidungen auf organisatorischer Ebene (Größe und Zusammensetzung der Gruppe) waren zur Realisierung der angebahnten Selbstwertförderung didaktische und methodische Entscheidungen zu treffen. Hierzu flossen verschiedene Komponenten des theoretischen Rahmens mit unterschiedlicher Gewichtung ein. Als wesentlich wurde angesehen, den Schülern Mastery-Erfahrungen zu ermöglichen, um durch Selbstwirksamkeitsförderung Ressourcen zu aktivieren. Verbunden hiermit waren didaktisch-methodische Überlegungen zur Gestaltung eines positiven Gruppenklimas. Weiterhin wurde der *Allegiance*-Aspekt in Anlehnung an die Psychotherapieforschung in die Planung mit eingebunden. Es sollten Inhalte und

Themen gewählt werden, bei denen beim Sportförderlehrer (Verfasser) ein möglichst großes Maß an persönlicher Bindung und Erfahrung vorhanden war.

Entgegen den Hinweisen aus der Empirie (vor allem GRUBER 1986) wurde der inhaltliche Schwerpunkt nicht auf die Erweiterung konditioneller Fertigkeiten (Kraft, Ausdauer), sondern auf spielerische Bewegung und die Erweiterung koordinativer Kompetenzen gelegt. Entscheidend war die durch schulpraktische Erfahrungen gewonnene Erkenntnis, dass hiermit die Motivation zur Teilnahme an der Fördermaßnahme eher gewährleistet sein würde als bei einer konditionell ausgerichteten Schwerpunktsetzung.

Aus dem Blickwinkel des *Fischteicheffekts (BFLPE)* erschien es sinnvoll, Inhalte zu wählen, die außerhalb der üblichen schwerpunktmäßigen Inhaltsbereiche der Bewegungserziehung an der Förderschule liegen. Also ging es darum, einen Bereich zu finden, in dem nicht ohnehin schon sehr viele „große Fische“ – also andere Mitschüler – den „Teich“ bevölkern, die auch nach einer mehrmonatigen Förderung immer noch weitaus geschickter und kompetenter sein würden als die Teilnehmer der Intervention (z. B. im Bereich der Ballsportarten oder Rückschlagspiele). Es sollten also Kompetenzen und Inhalte erworben und eingeübt werden, bei denen sich speziell die ausgewählten Schüler der Sportfördergruppe auszeichnen konnten. Da die Fördermaßnahme nicht unter Laborbedingungen, sondern inmitten des Schulbetriebs lief, wurde die Gelegenheit genutzt, das stattfindende Schulleben – nämlich eine anstehende Weihnachtsfeier – in die Planung einzubeziehen. Die in der James-Schule traditionell stattfindende Veranstaltung wurde genutzt, um eine Vorführung vor Publikum vorzubereiten, einzuüben und durchzuführen. Die Schulfeier bot die Möglichkeit, ein deutlich spürbares Erfolgserlebnis zu schaffen und Anerkennung anderer Personen (Mitschüler, Eltern, Lehrer) für ihre erbrachte Leistung zu erlangen. Gewählt wurde daher die Erarbeitung einer choreografierten Aufführung, die sich an dem Rhythmus- und Bewegungstheater *Stomp*³⁴ orientierte. Dieses Konzept wurde mit Erfahrungen des Lehrers (Verfassers) im Bereich des Kampfsportes kombiniert. Die Planung umfasste daher einen Inhaltsschwerpunkt, der in den Richtlinien zum Sportunterricht (MSWF NRW 1999) mit dem Titel „Ringern und Kämpfen –

³⁴ Das Konzept des seit vielen Jahren erfolgreichen internationalen Theaterprojekts beruht auf choreografierten Stücken, in denen die Akteure mit alltäglichen Gegenständen komplexe, ineinander verschachtelte Rhythmen aufführen. Diese Stücke sind in der Regel in eine zumeist humorvolle Dramaturgie eingebunden. Das Konzept wurde vielfach für den Einsatz in der Schule adaptiert und vor allem durch Fortbildungen in den Sport- oder Musikunterricht an Schulen transportiert.

Zweikampfsport“ verankert ist. Der Fokus lag entsprechend den sportlichen Voraussetzungen der Schüler weniger auf der Anbahnung des Kampfes im Sinne des Judo oder Ringens, es ging also nicht darum, „rohe Kräfte sinnvoll walten“ (BEUDELS & ANDERS 2002) zu lassen, sondern im Mittelpunkt stand das Kennenlernen sanfter Kampfkünste. Dabei wurden Übungen, Techniken und Prinzipien angedacht, die aus den Bereichen Judo, Aikido und Taijiquan stammen. Bei der letztgenannten Bewegungskunst konnte auf Unterrichtsideen zurückgegriffen werden, die vom Verfasser entwickelt wurden (MÜLLER 1998) und auf Konzepte, die von erfahrenen Taijiquan-Lehrern für den Einsatz mit Kindern zugeschnitten wurden (z. B. CONDAMINE 2002; GROLLE-MOSCOVICI 2003). Die Schwerpunktsetzung in der Planung des *kampfkunstorientierten* Unterrichtskonzepts lag im Aufgreifen von „Grundthemen“ und Prinzipien der genannten Kampf- bzw. Bewegungskünste:

- im Gleichgewicht sein
- einen festen Stand haben
- Atmung, Ruhe und Entspannung
- Körperkontakt zulassen
- Vertrauen zum Partner entwickeln
- in den Bewegungsdialog treten
- sich fallen lassen können
- sanftes Kämpfen in der Gruppe oder mit Partner.

Den Rahmen für die Unterrichtseinheiten bildeten in der Planung Begrüßungs- und Abschiedsrituale, um das Gefühl von Gruppenzugehörigkeit zu stärken, um Raum für Reflexion, Kritik und Mitbestimmung zu schaffen und um Transparenz für die jeweils aktuellen oder zukünftigen Stunden gewährleisten zu können.

Praktische Durchführung

Wie der letzte Punkt zeigt, waren Formen des Miteinander-Kämpfens mit eingeplant, allerdings in einer Form, die sich von klassischen Ring- oder Judokämpfen deutlich unterscheidet und eher an die Methodik des Taijiquan angelehnt ist³⁵.

³⁵ In den weniger bekannten zweikampforientierten Übungen des Taijiquan ist das wesentliche Prinzip, kaum Muskelkraft anzuwenden und auf keinen Fall mit Gegenkraft auf die Kraft des Partners zu reagieren. Die Zweikampfspiele des Taijiquan zielen vor allem auf das Stören des Gleichgewichts des Partners ab – allerdings unter Vermeidung des beim Ringen und Raufen üblichen Einsatzes der Arm- und Rumpfmuskulatur.

In der Phase der Vorbereitung der genannten Stomp-Aufführung erfolgte teilweise eine Kombination der beiden Leitthemen des Sportförderunterrichts. Stöcke, die im Taijiquan, im Aikido und anderen Kampfkünsten Teil des Übungskanons sind, wurden genutzt, um rhythmische Koordination einzuüben, aber auch, um Bewegungsdialoge mit anderen zu führen sowie um Vertrauen und Mut zu entwickeln, wenn der Partner mit einem kontrollierten Schlag „angreift“.

Weiterhin wurde in dieser Phase das für die Schüler motivierende *Trampolin* eingesetzt, um die Aspekte *Gleichgewicht und Standfestigkeit* zu schulen, um *Bewegungsdialoge* und *Körperkontakt* anzubahnen und um das Thema *Ruhe und Entspannung* in schülergerechter Form einzubinden.

Vor allem Übungen zur Gleichgewichtsschulung wurden über verschiedene Methoden (Übungen, Spiele, Gerätearrangements) während der gesamten Förderung durchgeführt. Im Laufe der Intervention wurde die zunächst eingeplante Ausrichtung an Prinzipien und Bewegungen der Kampfkunst weniger stark fokussiert. Da die Maßnahme an der Förderung der ausgewählten Schüler orientiert war und daher eine *pädagogische Verpflichtung gegenüber dem Förderziel* bestand und nicht gegenüber dem ursprünglich geplanten Konzept, wurde dieser ursprünglich geplante Ansatz in den Hintergrund gestellt. Als „lockerer roter Faden“ wurde die Thematik allerdings beibehalten. Wichtig war dabei die Auswahl von spielerischen, erlebnisorientierten Inhalten, um die entstandene Motivation der teilnehmenden Schüler aufrechtzuerhalten.

Didaktisch-methodische Vorüberlegungen zum Hauswirtschaftsunterricht

Die Überlegungen zur Gestaltung der Hauswirtschaftsstunden waren geprägt von den zeitlichen Rahmenbedingungen, den Lernvoraussetzungen der Schüler und der Intention, analog zu den Bedingungen im Sportförderunterricht Inhalte auszuwählen, die geeignet waren, Erfolgserlebnisse zu schaffen. Des Weiteren wurden in Anlehnung an den Sportförderunterricht eigene Gestaltungsmöglichkeiten eingeplant, um den Aspekt des Kontrollierbarkeitserlebens zu berücksichtigen.

Es wurden also Aufgaben und Inhalte gewählt, die innerhalb einer Doppelstunde (90 Min.) inklusive des gemeinsamen Essens und der Aufräum- und Reinigungsarbeiten zu bewältigen waren, die auch Schülern mit fachbezogenen und feinmotorischen Schwierigkeiten ein erfolgreiches Arbeiten ermöglichten und darüber hinaus noch Gestaltungsspielräume boten.

Praktische Durchführung

Zu Beginn des Unterrichtszeitraums wurden verschiedene einfache Frühstücksvarianten mit Broten und Brötchen zubereitet, sodass die Schüler sich an einfachen hauswirtschaftlichen Tätigkeiten üben konnten und Möglichkeiten hatten, eigene Ideen zu verwirklichen. Im Laufe der Zeit wurden auch warme Speisen zubereitet und der fachliche Schwerpunkt lag auf dem Schneiden von Obst und Gemüse, wobei wegen der unterschiedlichen feinmotorischen Voraussetzungen ein differenziertes Angebot an Aufgaben vorlag.

Um eine Analogie zu der Vorführung der Sportfördergruppe zu schaffen, wurde ein Frühstück geplant, zu dem der Schulleiter als besonderer Gast eingeladen war.

Ein wesentlicher, fachlich begründeter Unterschied des Hauswirtschaftsunterrichts zum Sportförderunterricht war die stärker eingeschränkte Möglichkeit, spontan Änderungen vorzunehmen und Wünsche und Ideen der Schüler aufzunehmen. Der Hauswirtschaftsunterricht war aufgrund der zu beschaffenden Materialien weitaus weniger flexibel gestaltbar als der Sportförderunterricht, bei dem es möglich war, Schülerideen schnell aufzugreifen und umzusetzen. Um Raum für die Verwirklichung von Wünschen zu bieten, wurde die nächste Unterrichtseinheit während des gemeinsamen Essens besprochen, sodass die Unterrichtsinhalte der zweiten Hälfte der Intervention stark von den Ideen der Schüler mitbestimmt waren: typische Inhalte waren Pfannkuchen, Nudeln und Pizza.

8.7 Forschen in trüben und unruhigen Gewässern – Darstellung und Reflexion der Schwierigkeiten bei den Interventionen und Datensammlungen

Um die vorliegende Studie in ihrer Ganzheit betrachten und verstehen zu können, erscheint es sinnvoll, an dieser Stelle auch mögliche Schwierigkeiten und Störungen darzustellen und zu reflektieren. Während einige Problembereiche schon in der Planungsphase der Studie abzusehen waren, da sie sich aus dem Forschungsfeld ergeben, sind innerhalb der Intervention und der Datensammlung weitere Störungen hinzugekommen, die in der qualitativen Forschung (vgl. Abschnitt 8.1.3) aber in den Analyseprozess mit einbezogen werden können und diesen bereichern können.

Im Vorhinein war zu erwarten, dass die Absicht, Schüler mit Lernbeeinträchtigungen und Förderbedarf im Bereich des Selbstwertgefühls mit Selbstauskunftsmethoden und

Interviewsituationen zu konfrontieren, nicht unproblematisch sein würde – denn gerade Zurückgezogenheit und das Vermeiden von sprachlichen Äußerungen ist bei einem Teil der Schüler kennzeichnend. Ähnliche Erwartungen bestanden bezüglich der Aufgaben, die an die Eltern herangetragen wurden. Sie sind in der Regel der „nicht diskursiven Kultur“ (HELFFERICH 2004, S. 137) zuzuordnen, weshalb Interviews mit kargen Aussagen zu erwarten waren. Aber auch die Möglichkeit, dass die geplanten Fragebögen nicht bearbeitet werden würden oder dass die Scheu vor der Interviewsituation zu einer fehlenden Bereitschaft zu dieser Gesprächsform führen würde, wurde einkalkuliert (vgl. Abschnitt 8.5.4). Letztlich konnte es jedoch realisiert werden, alle geplanten Interviews zu führen, obgleich die erwartete Scheu in verschiedener Ausprägung durchaus vorhanden war. Auch waren alle Eltern bereit, den Fragebogen auszufüllen und abzugeben, während die Schüler zum Teil zusätzlich durch eine Belohnungsaktion motiviert werden mussten.

Insgesamt erwies sich dabei der Status des Verfassers, der nicht als „forschender Fremdkörper“ wahrgenommen wurde, sondern als Teil der beiden schulischen Systeme Schülern und Eltern vertraut war, als äußerst hilfreich.

Es waren also durch die beschriebenen Eigenheiten bei den untersuchten Schülern und deren Eltern Unwägbarkeiten und sensible Bereiche zu erwarten. Dies zeigt sich auch darin, dass Untersuchungen mit ähnlichen methodischen Ansätzen in der sonderpädagogischen Forschung oder der psychologischen Selbstwertforschung kaum vorliegen. Das Erheben von Daten bei dem beschriebenen Personenkreis mit den ausgewählten Methoden erinnert an die von WATZLAWICK (1983, S. 27) angeführte Anekdote des Mannes, der seinen Schlüssel verloren hat, ihn aber nicht dort sucht, wo er sich befinden könnte, sondern dort, wo die Straßenlaterne mehr Licht bietet. Diesem Beispiel folgend findet das Untersuchungsdesign dagegen eher dort statt, wo wenig Licht zur Verfügung steht, denn es wurden Auskünfte bei Personen eingeholt, denen gerade dies nicht liegt. WATZLAWICKS Anekdote verweist aber auch darauf, dass etwas zu finden, in diesem Fall Erkenntnisse über Selbstwertförderung, oftmals auch das Suchen in Bereichen notwendig macht, die hierfür eben weniger gute Voraussetzungen bieten (vgl. auch die dargestellte Kritik von FLICK (1995) zur quantitativen Forschung in Abschnitt 8.1.3).

Während die bisher reflektierten Problembereiche dem Bild des „trüben Gewässers“ entsprechen, ergaben sich innerhalb der Intervention weitere, teilweise nicht

vorhersehbare Schwierigkeiten, die zum großen Teil damit zusammenhängen, dass die vorliegende Untersuchung im Feld des recht komplexen und lebendigen Systems zweier Schulen stattfand. Die Organisation und Unterrichtsplanung an einer Förderschule der Gegenwart hängt von einem dichten Geflecht aus miteinander zu koordinierenden pädagogischen Anforderungen, Aufgaben und Ereignissen ab. Durch solche Anforderungen wurde die geplante Durchführung der Sportförderintervention zu verschiedenen Zeitpunkten erheblich beeinträchtigt, während der Hauswirtschaftsunterricht weitgehend planmäßig verlaufen konnte. Den Sportförderunterricht konnten immer wieder verschiedene Schüler nicht besuchen, da andere Aufgaben oder Veranstaltungen parallel liefen, an denen die Schüler teilnehmen mussten (z. B. Fahrradprüfung, Klassenausflug); an einem Tag musste der Unterricht unter ungünstigen Bedingungen in einem kleinen Raum der Schule stattfinden, da die Turnhalle durch eine Schulveranstaltung belegt war.

Als der am meisten belastende Faktor hat sich innerhalb der Sportfördergruppe allerdings der unerwartete, familiär bedingte Weggang des Klassenlehrers (Herr Buchwald) von Britta, Christian und Lukas herausgestellt. Dieser Umstand hat zum einen die ohnehin als schwierig geltende Klassengemeinschaft dieser Schüler beeinflusst und die einzelnen Schüler in unterschiedlichem Ausmaß belastet. Vor allem die Interviewaussagen von Brittas Mutter machen dies für diese Schülerin deutlich.

Die Problematik auf der pragmatischen Seite der Datenerhebung bestand darin, dass der Weggang zwar bekannt war, effektiv aber früher als angekündigt stattfand, sodass Herr Buchwald bereits kurz vor Ende der Intervention die Schule verließ und die Durchführung der Selbsteinschätzungsverfahren (AFS und ALS) dadurch in diese schwierige Phase fiel. Von Herrn Buchwald selbst wurden zwar die Fremdeinschätzungsbögen (TRF) beantwortet und dem Verfasser zugesandt, allerdings erfolgte die Beurteilung nicht mehr im unmittelbaren Kontakt mit den Schülern. Die Auswirkungen auf die Daten, die dadurch angenommen werden können, sind in Abschnitt 9.1 dargestellt.

FLICK (1995) zufolge erfordert das Streben nach Erkenntnisgewinn letztlich nicht nur ein Forschen dort, wo der Zugang zu Daten leicht und störungsfrei möglich ist (in WATZLAWICKS Geschichte im Schein der Straßenlaterne), sondern auch in Bereichen, in denen diese Erkenntnisse notwendig und hilfreich sind (dort, wo der Schlüssel in der o. g. Anekdote zu vermuten ist). Im vorliegenden Fall ist dies die praktische, ressourcenorientierte Förderung von jungen Menschen mit ungünstigem Selbstwertgefühl. Die

Methoden und Strategien qualitativer Sozialforschung ermöglichen es, vermeintliche Schwierigkeiten nicht als lästige Beeinträchtigungen des Forschungsprozesses zu sehen, sondern sie als nutzbare Daten zu erkennen und zu verwerten.

8.8 Phänomenologisches Vorgehen – Suche nach dem Wesenskern

Das Hauptanliegen der Studie ist es, Einflussfaktoren und Wirkprinzipien aufzuspüren, die zahlreichen vorhandenen Ansätzen sportbetonter Selbstwertförderung zugrunde liegen, also Hinweise auf Wirkfaktoren zu finden, die den unterschiedlichen bewegungsorientierten Ansätzen gemein sind.

Bei diesem Versuch, der in der Sprache der Psychotherapieforschung „Entblätterung“ (vgl. Abschnitt 5.4) genannt wird, handelt es sich also um ein Anliegen, das zutiefst dem Grundgedanken der phänomenologisch orientierten Wissenschaftsauffassung entspricht.

Wird ein humanwissenschaftliches Phänomen mithilfe einer *phänomenologischen Analyse* betrachtet, so ist das Ziel, „zum tiefsten Kern, zum Wesen der Sache vorzustoßen, also nicht an der Oberfläche der Erscheinungen stehen zu bleiben“ (MAYRING 2002 S. 108). Die Oberfläche stellen in diesem Fall alltagstheoretische und wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse dar, die ausgedrückt werden in Aussagen wie „Skikurse machen stark“ (KUHN et al. 2001) (gemeint ist die Selbstkonzept- und Selbstwertförderung durch Schulsikikurse). Intendiert ist das Aufspüren von Aspekten, die hinter Methoden und Kontexten verborgen sind: Was ist in diesem Kontext Skikurs verborgen, das die Schüler in ihrer Entwicklung fördert?

Die sich auf die Philosophie von E. HUSSERL beziehende phänomenologische Analyse setzt an der Perspektive der beteiligten Individuen an und bedient sich des Prinzips der Variation: Das zu untersuchende Phänomen wird anhand von Datenmaterial aus verschiedenen Kontexten verglichen. Sind keine Deskriptionen aus unterschiedlichen Kontexten verfügbar, kann nach MAYRING (2002 S. 108) das Variieren auch gedankenexperimentell geschehen. Ziel dieses Prozesses ist es, durch gefundene Gemeinsamkeiten, aber auch Gegensätze und Widersprüchlichkeiten allmählich *Strukturen erkennbar zu machen*. Es schälen sich prägnante exemplarische Aspekte des betrachteten Phänomens heraus, die es ermöglichen, Analogien zwischen den verschiedenen Kontexten zu bilden. Die phänomenologische Analyse ist nach SEIFFERT

(2006) ein induktionsähnlicher Prozess, der aber nicht im engeren Sinne vom Besonderen auf das Allgemeine schließt, sondern häufig nach dem Prinzip des „Erklärens durch ein einziges Beispiel“ (SEIFFERT 2006, S. 49) vorgeht.

8.9 Komparative Kasuistik

Mit der komparativen Kasuistik liegt eine von JÜTTEMANN im Jahr 1981 entwickelte Konzeption vor, die als Forschungsstrategie dienen kann, um Einzelfälle phänomenanalytisch vergleichend auszuwerten (vgl. JÜTTEMANN 2009a).

Der Ausgangspunkt der komparativen Kasuistik liegt in der psychologischen Erforschung von Entwicklungsphänomenen. JÜTTEMANN sieht in dieser Forschungsstrategie eine bedeutsame Ergänzung zur quantitativ und experimentell orientierten psychologischen Forschung, die er Bezug nehmend auf den Psychologen W. STERN als „Korrelationslehre“ (JÜTTEMANN 2009b, S. 9) bezeichnet.

Für JÜTTEMANN, der den Wert quantitativ-experimenteller Forschung durchaus anerkennt, hat sich innerhalb der Psychologie durch die wissenschaftstheoretische Position des kritischen Rationalismus eine Angst vor „induktiven Schlüssen“ (JÜTTEMANN 2009a, S. 39) ausgebreitet, die zu einem Ungleichgewicht zwischen „*theoretetender* Empirie und der notwendigen „*theorievorbereitende(n)* Empirie“ (2009a, S. 40) zuungunsten letzterer geführt hat.

Ursprünglich zur Erforschung psychologischer Entwicklungsphänomene entwickelt, hat die Forschungsstrategie der komparativen Kasuistik eine Ausweitung auf andere Phänomenbereiche und fachliche Disziplinen – z. B. auf die Geschichtswissenschaft – erfahren (vgl. JÜTTEMANN 2009b).

PETERMANN (2009, S. 146) beschreibt Anwendungsmöglichkeiten und Nutzen der Forschungsstrategie für die klinische Kinderpsychologie. Besondere Chancen für das Verfahren sieht er in der Erforschung „relativ seltener Phänomene“ oder in der Untersuchung von „(...) Hypothesen für die Wirkmechanismen und Moderatoren der (kinderpsychologischen) Behandlung“. PETERMANN hebt den Vorteil des Verfahrens hervor, verschiedenartige Datenquellen nutzen und miteinander kombinieren zu können. Diese Argumentation lässt sich aufgrund der fachlichen Nähe auch auf die sonderpädagogische Erforschung der hier üblichen Förderinterventionen (zum Verhältnis von Therapie und Förderung siehe Abschnitt 5.3) übertragen. Diese

qualitative, auf Fallstudien basierende Strategie bietet sich an, wenn wie in der vorliegenden Studie die Einfluss- und Wirkfaktoren in den Blick genommen werden und nicht die eher quantitativ zu betrachtende Wirksamkeitsüberprüfung einer solchen Maßnahme.

Mit der komparativen Kasuistik ist quasi ein methodischer Rahmen vorhanden, mit dessen Hilfe es möglich ist, die individuellen Förderverläufe als Einzelfälle vergleichend zu betrachten und phänomenologisch zu analysieren.

Im vorliegenden Fall kann dies gleichsam auf zwei verschiedenen Ebenen geschehen. Zum einen liegen 15 personenbezogene Einzelfälle vor: die *Schüler* der beiden Fördergruppen; zum anderen sind auch auf der darüber liegenden Ebene mit den beiden *Fördergruppen* zwei Fälle vorhanden, die ihrerseits analysiert und verglichen werden können.

Für die Durchführung der komparativen Kasuistik schlägt JÜTTEMANN (2009a, S. 52 ff.) folgende Vorgehensweise vor:

1. „Entscheidung über das Design“ (S. 52): hierzu gehören personelle und zeitliche Aspekte sowie die Frage, in wie vielen Phasen die Forschungsstrategie angewendet werden soll.
2. „Phänomenanalyse, Auswahl der Fragestellung und Definition der Homogenitätskriterien“ (S. 52): JÜTTEMANN sieht auf den analysierten Phänomenbereich bezogen vor, eine Untersuchungsgruppe zu wählen, daneben eine Kontrollgruppe zum Gegenstand der Untersuchung eines „verwandten Phänomens“ zu machen und zusätzlich eine „phänomenunspezifische“ „Normalgruppe“ zu bilden. Für diese Stichprobenbildung sind Homogenitätskriterien zu formulieren.
3. „Zusammenstellung von möglicherweise relevanten Hypothesen und Bereichen“ (S. 53). Diese Hypothesen können aus bestehenden Theorien abgeleitet werden oder intuitiv gewonnen werden.
4. „Präzisierung des Designs und organisationstechnische Vorarbeiten“ (S. 53). Hierzu zählen die Planung von Interviews mit den untersuchten Personen, die Auswahl weiterer Datenquellen und die Entscheidung über die Einbeziehung weiterer Bezugspersonen aus dem Umfeld der untersuchten Individuen.
5. „Vorbereitung der Datenerhebung und Datenaufarbeitung“ (S. 54). Dies beinhaltet die Erstellung von Interviewleitfäden, das Aufstellen

vorläufiger Auswertungskategorien und das Training der eingesetzten Interviewer und Auswerterteams.

6. „Durchführung der Datenerhebung“ (S. 54f)
7. „Die Durchführung der einzelfallanalytischen Auswertung“ (S. 55).
Hiermit ist die Auswertung der Daten für jeden Einzelfall gemeint, die zur Erstellung einer *Kategorienliste* für jedes einzelne untersuchte Individuum und einer *Personencharakteristik* führen soll.
8. „Komparation und abschließende Bearbeitung“ (S. 56f).

In der vorliegenden Studie wurden die Punkte 1. bis 6. bereits in den Abschnitten 8.1 bis 8.5 beschrieben.

Der letztgenannte Punkt stellt den Kern der komparativen Kasuistik dar, da in dieser Phase der Fallvergleich stattfindet, der im phänomenologischen Sinn dazu führen soll, zum Wesenskern des Untersuchungsgegenstands vorzudringen. Wie schon in Punkt 5 erkennbar, geht JÜTTEMANN in seiner Konzeption von einem aus mehreren Untersuchern und Auswertern bestehenden Team aus, welches die letzte, aus verschiedenen Schritten bestehende Phase der komparativen Kasuistik durchführt (JÜTTEMANN 2009a, S. 56):

- A) Erstellung einer „überindividuellen *Komparationstabelle*“, die sich an den gesetzten Hypothesen und Auswertungskriterien orientiert und in der Übereinstimmungen erfasst werden, die bei mindestens zwei Personen der untersuchten Gruppe auftreten.
- B) „Vorschlag zur Typendifferenzierung“, der dazu dienen soll, die untersuchte Gruppe weiter zu untergliedern.
- C) Erstellung einer „*Personencharakteristik*“ oder mehrerer „*Personencharakteristiken*“ für die verschiedenen Typen der Untersuchungsgruppen.
- D) „Sammlung von Hinweisen“ für neue „potentielle Hypothesen und Relevanzbereiche für die Durchführung der II. Untersuchungsphase.“

Diese Schritte werden in JÜTTEMANN'S Konzept von jedem Auswerter für die Untersuchungs- und Parallelgruppe bearbeitet (für die Normalgruppe wird nur Schritt A durchgeführt) und zu einem Teilbericht zusammengefasst, der jeweils Hinweise zum Verursachungs- und Entstehungszusammenhang des analysierten Phänomens enthält.

Diese Zwischenresultate werden dann in einem Plenum zusammengeführt, diskutiert und zu einem abschließenden Gesamtbericht zusammengefasst.

Adaption des Konzepts der komparativen Kasuistik für das Forschungsanliegen und die vorliegenden Rahmenbedingungen

Die Darstellung von JÜTTEMANNs idealtypischem Konzept macht deutlich, dass der vorgeschlagene Verfahrensablauf in vielen Studien (etwa in sonderpädagogischen oder klinischen Kontexten) nicht zur Anwendung kommen kann, da in vielen Fällen, so auch in der vorliegenden Studie, die Rahmenbedingungen nicht gegeben sind, um

- ein Forschungsteam zusammenstellen zu können,
- neben einer Untersuchungs- und Parallelgruppe noch eine Normalgruppe zur Verfügung zu haben und
- eine mehrphasige Untersuchung durchführen zu können.

JÜTTEMANN (2009b, S. 16) selbst betont allerdings auch, dass die vorgeschlagenen Ideen nicht als formelle methodische Vorschriften zu betrachten sind. Für ihn ist die

„(...) Komparative Kasuistik eine weitgehend offene Forschungsstrategie, deren Anwendung auf eine wirklichkeitsgerechte Analyse des real und verbal Vorfindbaren in seiner phänogenetisch-historischen Gewordenheit zielt“.

Demgemäß kann JÜTTEMANNs (2009a) Vorschlag zum Verfahrensablauf der vorliegenden Studie als Leitlinie für die vergleichende Auswertung der Fälle dienen, die hinsichtlich der Gegebenheiten des Untersuchungsfeldes, der Voraussetzungen der untersuchten Personen und der vorhandenen Ressourcen modifiziert werden muss.

Im ersten Schritt soll das vorliegende ausgewertete qualitative und quantitative Datenmaterial nach den von MAYRING (2002) vorgeschlagenen Arbeitsschritten der *Fallzusammenfassung* und *Fallstrukturierung* aufgearbeitet³⁶ werden.

Unter Fallzusammenfassung wird das Zusammenfassen der wichtigsten Eckpunkte des Falles verstanden, während die Fallstrukturierung als eine Zuordnung des Materials zu der vorliegenden Theorie, den Hypothesen, Fragestellungen und Auswertungskategorien verstanden wird. Beim letzten Arbeitsschritt wird also versucht, die individuelle Ausprägung des untersuchten Phänomens zu erfassen, um Hinweise auf überindividuelle Aspekte zu gewinnen.

³⁶ Die beschriebenen Arbeitsschritte beziehen sich, soweit nicht explizit beschrieben, einerseits auf die Analyse der Entwicklung der geförderten Schüler (15 Einzelfälle) und auf die Analyse der sozialen Einheiten „Fördergruppe SFU“ und „Fördergruppe HW“.

Diese ersten Arbeitsschritte münden in eine von JÜTTEMANN (2009a) vorgeschlagene Komparationstabelle. Aus dieser soll durch das Erfassen von Ähnlichkeiten der Fälle eine *überindividuelle Personencharakteristik* entstehen.

Für den gruppenbezogenen Fallvergleich, in dem es weniger Komparationsmöglichkeiten gibt, sollen Charakterisierungen der jeweiligen Gruppen entstehen.

Die beiden Ebenen des Fallvergleichens fließen dann in eine abschließende zusammenfassende Analyse ein, die gemäß der Konzeption von JÜTTEMANN (2009a) Vorschläge für neue Hypothesen und die Theorieentwicklung enthält.

Das Schema der vorgesehenen Phänomenanalyse unter Berücksichtigung der Forschungsstrategie der komparativen Kasuistik lässt sich in Beziehung gesetzt zu den durchgeführten Interventionen und Untersuchungsmethoden grafisch wie folgt darstellen:

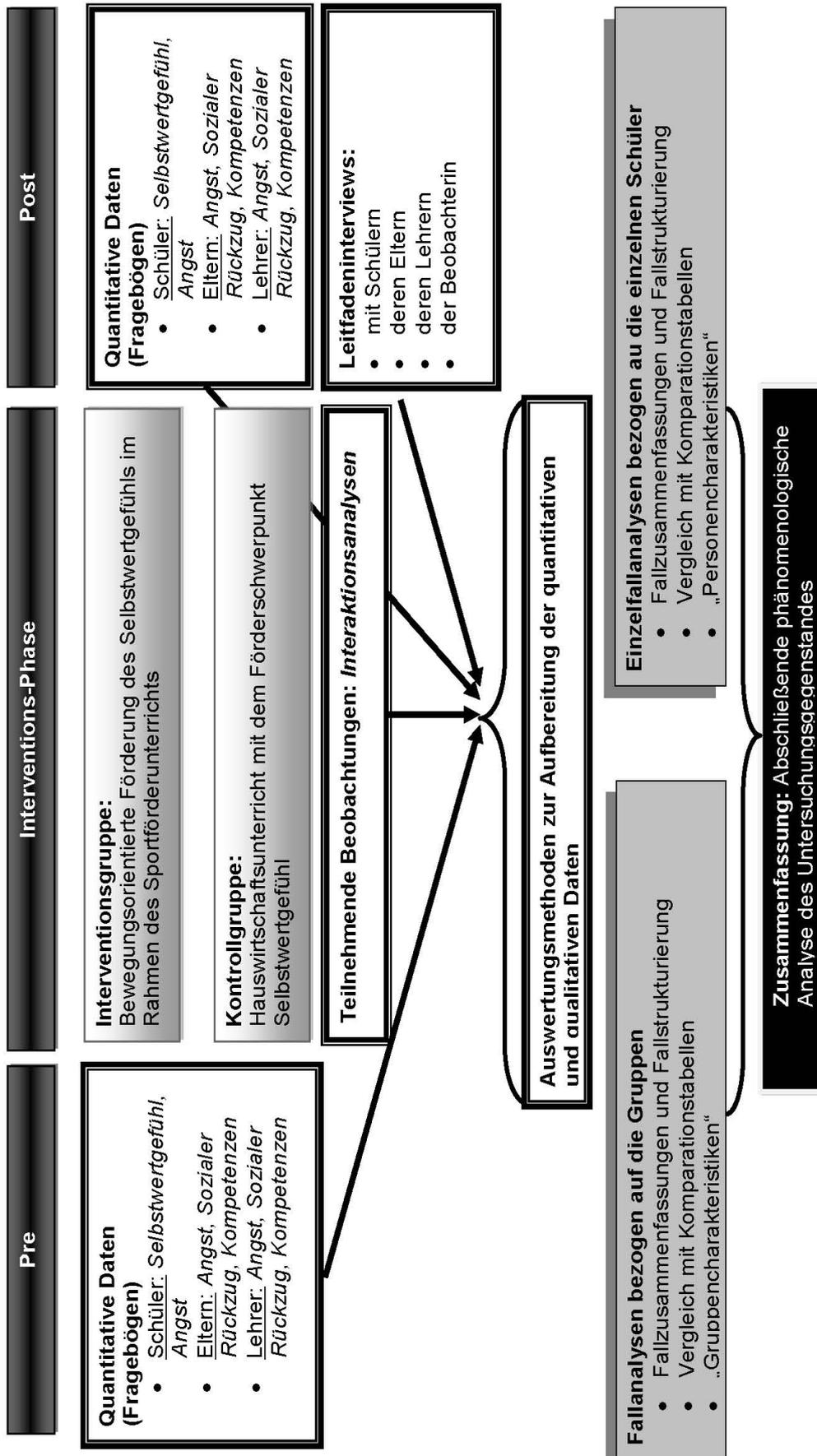


Abbildung 19: Ablaufmodell der Datensammlung und -auswertung

8.10 Methoden zur Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten

Die komparative Kasuistik bildet den forschungsstrategischen Rahmen zur Analyse der darzustellenden und zu vergleichende Fälle. Das von JÜTTEMANN (2009a) entworfene Verfahren ist im Hinblick auf die konkrete Umsetzung bei der Bearbeitung einer Forschungsfrage offen konzipiert. Es bestehen auch keinerlei Vorschriften zur Vorgehensweise bei der *Datenauswertung*, die in JÜTTEMANN (2009a, 52ff) Ablaufmodell als Teilschritt im 7. Arbeitsschritt „Durchführung der einzelfallanalytischen Auswertung“ vorgesehen ist.

Im Folgenden werden die Methoden zur Aufbereitung der gewonnenen Daten dargestellt. Dabei wird auch die Funktion der ausgewählten Auswertungsmethoden für die Forschungsfragen und Hypothesen betrachtet werden.

Auswertung der Daten der teilnehmenden Beobachtung

Die Beobachtung der SFU-Gruppe führte zu fünf Beobachtungen, während lediglich vier Beobachtungen innerhalb der HW-Gruppe möglich waren. Zu jedem der 14 Items wurden für jeweils beide Gruppen Mittelwerte festgestellt. Für einen übersichtlichen Vergleich der beiden Gruppen wurde ein Säulendiagramm erstellt, das eine *visuelle Analyse* der Unterschiede in den beiden Beobachtungsreihen ermöglicht.

Auswertung der standardisierten Fragebögen

Die Vorher- und Nachher-Werte, die aus den angewendeten Fragebögen hervorgegangen sind (ALS, AFS, CBCL und TRF), gingen in die schülerbezogene Einzelfallanalytik ein und wurden zudem verwendet, um die Wirksamkeit der Maßnahme im Gruppenvergleich zu testen.

Für die erstgenannten Fallanalysen wurden zur Deskription der Daten aus den verschiedenen Skalen der Fragebögen Säulendiagramme erstellt. Ein solches in der sonderpädagogischen Forschung und in klinischen Settings häufig verwendetes Verfahren ermöglicht eine übersichtliche Begutachtung von Entwicklungsverläufen bei Therapie- und Fördermaßnahmen in der Arbeit mit Einzelfällen ($n = 1$), in denen statistische Testverfahren nicht zur Anwendung kommen können.

Als grafisch-deskriptive Methode für den Gruppenvergleich bzw. Vorher-Nachher-Vergleich wurde die Verwendung von *Boxplots* gewählt.

Da die Gruppengrößen (n=7 in der SFU-Gruppe und n=8 in der HW-Gruppe) ausreichend waren, um auch ein statistisches Testverfahren anzuwenden, wurde ein *t*-Test durchgeführt, um zum einen signifikante Verbesserungen durch die Interventionen nachweisen zu können und zum anderen die Nullhypothese zu überprüfen, die besagt, dass keine Unterschiede in der Förderwirkung zwischen beiden Gruppen bestehen.

Auswertung der qualitativen Interviews

Die theoretische Grundlage der Leitfadenterviews bildet die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008).

Die Inhaltsanalyse ist keine einzelne festgelegte Methode, sondern ein Bündel von Verfahren zur Analyse verschiedener Formen von fixierter Kommunikation (MAYRING 2002). Neben dem manifesten Inhalt können auch formale Aspekte der Kommunikation zum Gegenstand der Analyse werden.

MAYRING (2008, S. 58) schlägt vor, einen solchen interpretativen Akt grundsätzlich als Abfolge dreier Schritte (Zusammenfassung – Explikation – Strukturierung) aufzufassen, was er am Beispiel des Entdeckens eines Felsbrockens auf einer Wanderung veranschaulicht:

„Zunächst würde ich zurücktreten, auf eine nahe Anhöhe steigen, von wo ich einen Überblick über den Felsbrocken bekomme. Aus der Entfernung sehe ich zwar nicht mehr die Details, aber ich habe das ‚Ding‘ als Ganzes in groben Umrissen im Blickfeld, praktisch in einer verkleinerten Form (*Zusammenfassung*). Dann würde ich wieder herantreten und mir bestimmte besonders interessant erscheinende Stücke genauer ansehen. Ich würde mir Stück für Stück einzelne Teile herausbrechen und untersuchen (*Explikation*). Schließlich würde ich versuchen, den Felsbrocken aufzubrechen, um einen Eindruck von seiner inneren Struktur zu bekommen. Ich würde versuchen, einzelne Bestandteile zu erkennen, den Brocken zu vermessen, seine Größe, seine Harte, sein Gewicht durch verschiedene Meßoperationen festzustellen (*Strukturierung*)“.

Beim Schritt der *Zusammenfassung* soll eine Reduzierung des Materials auf wesentliche Inhalte erfolgen, die das Material überschaubar machen, wobei ein „Abbild des Grundmaterials“ erhalten bleiben soll.

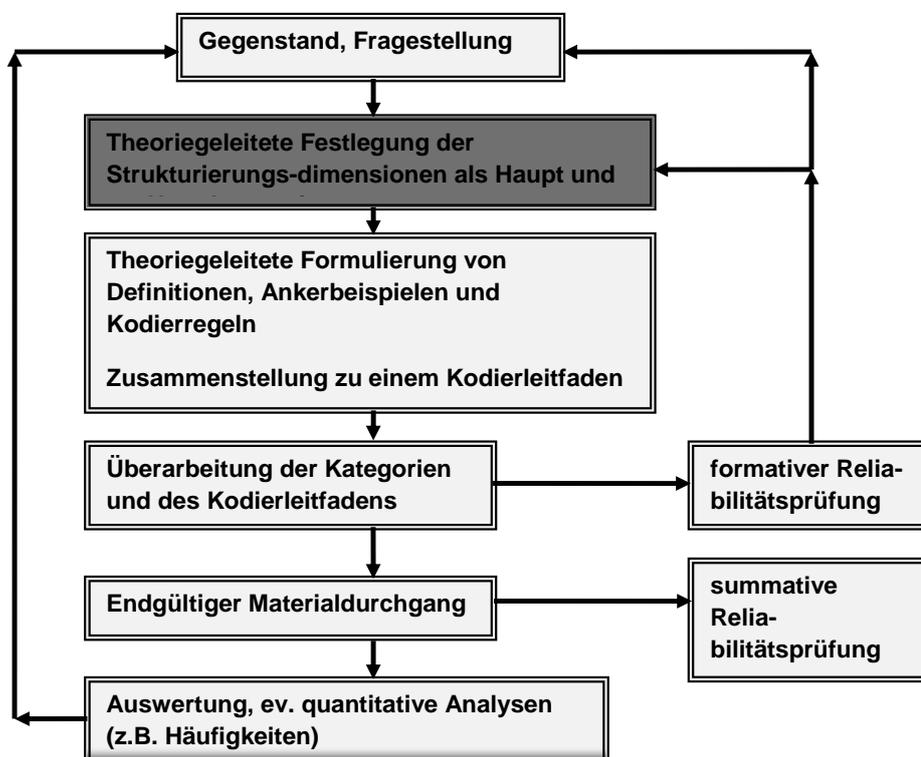
Die Phase der *Explikation* dient dazu, „(...) zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.“ (MAYRING 2008, S. 58).

Im letzten Schritt der *Strukturierung* werden bestimmte aus dem Material „gefilterte“ Aspekte nach festgelegten Kriterien geordnet oder bewertet.

Wie MAYRING (2008, S. 114) betont, geht die wissenschaftliche Interpretation – im Gegensatz zur freien – theorie- und regelgeleitet vor. Regeln machen die Vorgehensweise transparent, nachvollziehbar und überprüfbar. Die Analyse orientiert sich an vorhandenen Theorien, will an diese anknüpfen und soll sie ausweiten.

Im Zentrum der Analyse stehen die *Kategorien*, die genau zu begründen sind und im Laufe des Analyseprozesses überarbeitet werden.

Der Vorgang der Festlegung der Kategorien kann mit den gegensätzlichen Positionen der *induktiven* und der *deduktiven* Vorgehensweise beschrieben werden. Die induktive Kategorienbildung erfolgt im Grunde intuitiv anhand der Fragestellung und des vorliegenden Materials. Bei der deduktiven Vorgehensweise werden Aspekte festgelegt, die bereits vor Durchsicht des Materials festgelegt werden und an die Theorien anknüpfen.



Abbildung

20: Ablaufmodell der deduktiven Kategorienbildung nach MAYRING (2000, S. 5)

KUCKARTZ (2010, S. 201) vertritt allerdings die Auffassung, dass induktive und deduktive Kategorienbildung „(...) nicht so grundverschieden sind, wie es in kontrovers geführten Diskussionen um Sinn oder Unsinn von Theoriebezogenheit von Forschung (...) oft erscheint.“ Laut KUCKARTZ findet man in der Forschungspraxis häufig eine Verzahnung der beiden Vorgehensweisen.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviewdaten in dieser Studie wurde mit dem Computerprogramm MAXQDA, auf das KUCKARTZ (2010) sich schwerpunktmäßig bezieht, durchgeführt. Die Strategie der Kategorienbildung orientierte sich zunächst an MAYRINGS (2008) Modell des deduktiven Vorgehens, indem zunächst der aus dem heuristischen Bezugsrahmen der Studie entwickelte Interviewleitfaden zu einer ersten Bildung von eher groben Kategorien diente.

Voraussetzung hierfür war die Aufbereitung der als Tonaufnahmen vorliegenden Interviews zu Texten. Mit Blick auf die Intention der Studie wurde auf ein einfaches Transkriptionssystem zurückgegriffen, welches sich auf die Aussagen der Gesprächspartner konzentriert, Lautäußerungen (z. B. „Mhm“) berücksichtigt und längere Pausen sowie Einwürfe anderer Personen kennzeichnet (vgl. KUCKARTZ 2010; zu den Transkriptionsregeln: siehe Anhangband).

Das gesamte in das Analyseprogramm importierte Textmaterial wurde zunächst in mehreren Durchgängen mithilfe der deduktiv entwickelten Codes analysiert, die den Oberkategorien des Interviewleitfadens entsprachen:

- Erfolge und Selbstwirksamkeit
- Gruppe/Gruppenklima
- Lehrer
- Aufgaben.

Innerhalb des Analyseprozesses bietet die Software zur qualitativen Datenanalyse (QDA-Programme) mittlerweile ein umfangreiches Paket an Möglichkeiten und Hilfsfunktionen, die ein flexibles und übersichtliches Bearbeiten eines Textkorpus ermöglichen. Zur Analyse der Interviewdaten wurde die Memo-Funktion von MAXQDA genutzt. Diese Memos können als digitale Form von Post-it-Zetteln verstanden werden, um bestimmte Textstellen zu markieren. Den Memos kann eine unterschiedliche Funktion zukommen, die durch die Zuordnung unterschiedlicher Symbole gekennzeichnet werden kann.

Bei der Analyse der vorliegenden Interviews erfüllten diese Memos folgende Funktionen:

- Festhalten offener Fragen, die durch andere vorliegende Daten geklärt werden sollten
- Kennzeichnen von prägnanten Aussagen, die – zumindest vorläufig – nicht den Kategorien zugeordnet werden können
- Verweise und Anmerkungen, die sich auf die Gedächtnisprotokolle beziehen
- Hinweise zur Interviewsituation
- Fixieren von Ideen für die Verfeinerung des Codesystems.

Der letzte genannte Punkt verweist auf das Wechselspiel und die Verzahnung von deduktiver und induktiver Generierung von Codes. Das Definieren von weiteren Codes und Subcodes der zweiten Ebene wurde am Material orientiert, hat also nach der Klassifikation von MAYRING (2008) induktiven Charakter, wobei weiterhin der Bezug zum theoretischen Rahmen der Studie vorhanden war, sodass die von KUCKARTZ (2010, S. 201) beschriebene Verzahnung von deduktivem und induktivem Vorgehen realisiert wurde.

Ergebnis dieses Prozesses war ein Codebaum mit zwei Hierarchieebenen, wobei zunächst die o. g. vier Kategorien 1. Ordnung um fünf Codes erweitert und den benannten vier ursprünglichen Codes Subcodes zugeordnet wurden. Die Gesamtheit der Codes kann den abgebildeten Screenshots entnommen werden.

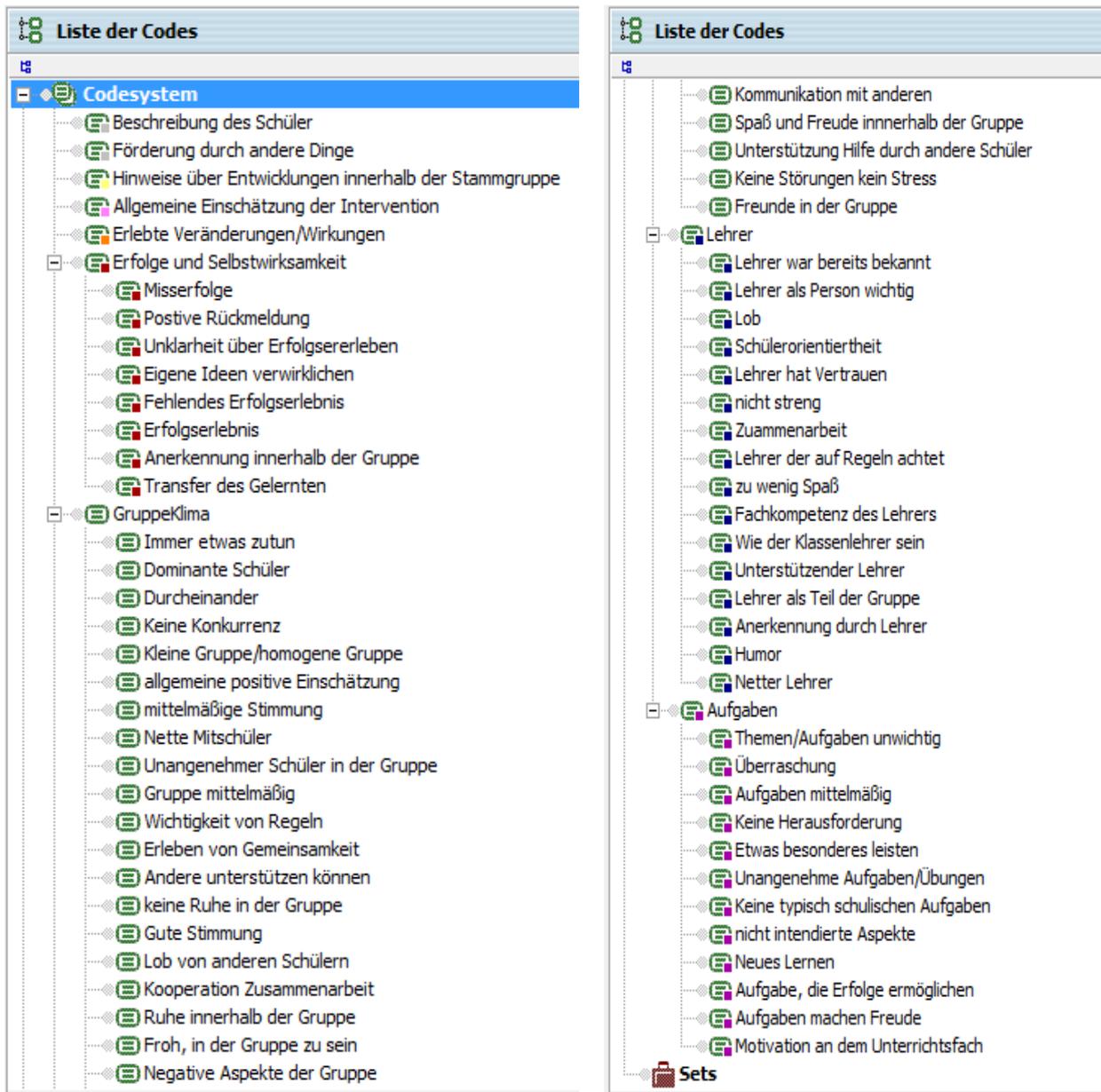


Abbildung 21: Screenshots der Oberfläche des Computerprogramms MAXQDA: Ausschnitte aus dem Fenster „Liste der Codes“ mit den zur Inhaltsanalyse der vorliegenden Interviews verwendeten Auswertungskategorien

9 Fallanalysen und deren Vergleich

9.1 Darstellung und Diskussion der schülerbezogenen quantitativen Daten

9.1.1 Hinweise und kritische Überlegungen zu den Ergebnissen der Selbsteinschätzungen mit der ALS und dem AFS³⁷

Bevor in den Einzelfallanalysen die quantitativen und qualitativen Daten im Arbeitsschritt der *Fallstrukturierung* (MAYRING 2002) mithilfe *individueller Personencharakteristiken* (JÜTTEMANN 2009a) zueinander in Bezug gebracht werden, erscheint es sinnvoll, eine Darstellung der gewonnenen quantitativen Daten vorzunehmen. Auf diese Weise können Entwicklungen der gemessenen Werte für jeden einzelnen Schüler erfasst und darüber hinaus in Beziehung zu den Entwicklungen der anderen gebracht werden. Die zu diesem Zweck gewählte grafische Darstellung durch Säulendiagramme ermöglicht neben den genannten Funktionen auch eine schnelle visuelle Analyse einiger bemerkenswerter und diskussionswürdiger Ergebnisse.

Es bietet sich an, mit der Darstellung des Gesamtergebnisses des Selbstwertmessinstruments ALS (SCHAUDER 1996) zu beginnen (siehe Abbildung 22), da dessen Werte sich auf den Kern der Fördermaßnahme, das globale Selbstwertgefühl, beziehen, welches sich in SCHAUDERS Testkonstruktion durch die Summierung der Unterkategorien Selbstwertgefühl in der *Schule*, *Freizeit* und *Familie* ergibt. Überraschend an den Werten, die sich aus den Selbstauskünften der Schüler ergeben, ist ihre Höhe. Obgleich bis auf Yvonne alle Schüler nach schulinternen Beobachtungen als förderbedürftig in diesem Bereich gelten, *ergab sich nur bei drei Schülern (Christian, Jakob und Robert) ein Wert, der nach der Normtabelle des Testverfahrens als auffällig zu beurteilen wäre*. Der Test selbst enthält Kontrollmöglichkeiten, die auf jeweils zwei ähnlichen Items basieren: einmal positiv, einmal negativ formuliert. Da sich keine Auffälligkeiten ergaben, kann davon ausgegangen werden, dass Verständnisschwierigkeiten dieses Phänomen nicht erklären können, zumal solche Schwierigkeiten zu einer stärkeren Streuung der Werte führen müssten (27 der 30 ermittelten Werte beim Gesamtselbstwert sind größer oder gleich 0) und die Vorher- und Nachher-Werte der Schüler auch stärker voneinander abweichen müssten. Bestehende, durch die

³⁷ Die hier nicht abgebildeten Säulendiagramme zu den einzelnen Merkmalen der ALS und des AFS befinden sich im Anhangband.

Lesekompetenz bedingte Schwierigkeiten wurden dadurch kompensiert, dass Hilfen vorhanden waren (die Unterstützung wurde von der Beobachterin übernommen). Dabei ist nicht auszuschließen, dass hierdurch die Tendenz zur *sozialen Erwünschtheit* verstärkt wurde. Prägnant erscheinen die Werte von Nadine, die als eine stark zurückgezogene, sehr stille Schülerin beschrieben wird, die sich im Unterricht wenig zutraut und innerhalb der Schule sehr wenig mit Erwachsenen und Mitschülern kommuniziert. Dies ist eine Einschätzung, die in verschiedenen Interviewabschnitten geäußert (L1, 13; L2, 13; L2, 17; L2, 65; O, 33) und auch im Kommunikationsverhalten der Schülerin in ihrem Interview deutlich wurde (bei dem Daniela und Nadine gemeinsam befragt wurden, da sie sich alleine nicht trauten). Die Werte dieses Mädchens, das durch die Lehrereinschätzung mit dem TRF vor allem auffällig im Bereich des *Sozialen Rückzugs* erscheint (siehe Abbildung 25), weisen vor und nach der Maßnahme auf eine robuste Selbstwertschätzung hin. Laut Auswertungstabelle von SCHAUDER (1996) liegt ein positives bis extrem positives Selbstwertgefühl vor. Diskutiert am Beispiel von Nadine, die bemerkenswerterweise beim Merkmal *Soziale Erwünschtheit* im AFS (siehe Abbildung 23) hohe Werte erreichte, zeigt sich die bereits in Abschnitt 7.6 angesprochene Problematik, den Selbstwert durch Fragebogenverfahren zu beurteilen – eine Problematik, die möglicherweise bei den fokussierten SPF-L-Schülern in besonderem Maße relevant ist. Auch der für die Testkonstruktion zugrunde liegende Selbstwertbegriff muss in diesem Zusammenhang reflektiert werden: Bei der ALS handelt es sich um ein gut handhabbares Instrument zur Selbstwertmessung bei Kindern und Jugendlichen, welches von den ausgewählten SPF-L-Schülern mit einer gewissen Vorbereitung (vgl. Abschnitt 8.5.1) zum Teil selbstständig, zum Teil mit Hilfe verstanden und ausgefüllt werden konnte. Die ALS erscheint insofern durchaus geeignet für die Diagnostik und Erforschung von Selbstwertproblematiken bei dieser Schülerschaft. Die Testkonstruktion der ALS konzentriert sich allerdings vornehmlich auf den Bereich des „Sich-wertvoll-Fühlens“, während das „Sich-kompetent-Fühlen“ als Aspekt, der in jüngster Zeit verstärkt als bedeutsam betrachtet wird, weniger berücksichtigt wird. Denkbar ist, dass diese vor allem von Autoren aus dem englischsprachigen Raum (vgl. Abschnitt 3.1) aufgeworfene grundlegende Frage nach der Definition von *Selbstwertgefühl* oder *Selbstwertschätzung* (*self-esteem*) einen bedeutenden Einfluss auf Erhebungen zur Selbstwertproblematik bei sonderpädagogisch geförderten Schüler haben kann.

Fruchtbar könnte in diesem Zusammenhang auch sein, wenn neben den schnell und

ökonomisch einsetzbaren Fragebogenverfahren auch Methoden zum Einsatz kämen, die den *impliziten Selbstwert* und das Phänomen der *Konvergenz* (inwiefern deckt sich die explizite und implizite Selbstwertschätzung?; vgl. Abschnitt 3.6) mit einbeziehen würden. Will man klarere Erkenntnisse über die Zusammenhänge zwischen Beeinträchtigungen des schulischen Lernens und der Selbstwertentwicklung gewinnen, müssten daneben auch die anderen dargestellten Dimensionen des Selbstwertgefühls stärker in den Blickpunkt rücken. Neben der Höhe des Selbstwertgefühls bei SPF-L-Schülern besitzt auch das Merkmal der Stabilität, der Kongruenzen (wovon wird die Selbstwertschätzung abhängig gemacht?) und der Aspekt der Defensivität vs. Sicherheit (in welchem Maß wird die Selbstwertschätzung nach außen verteidigt?) Relevanz (vgl. Abschnitt 3.6).

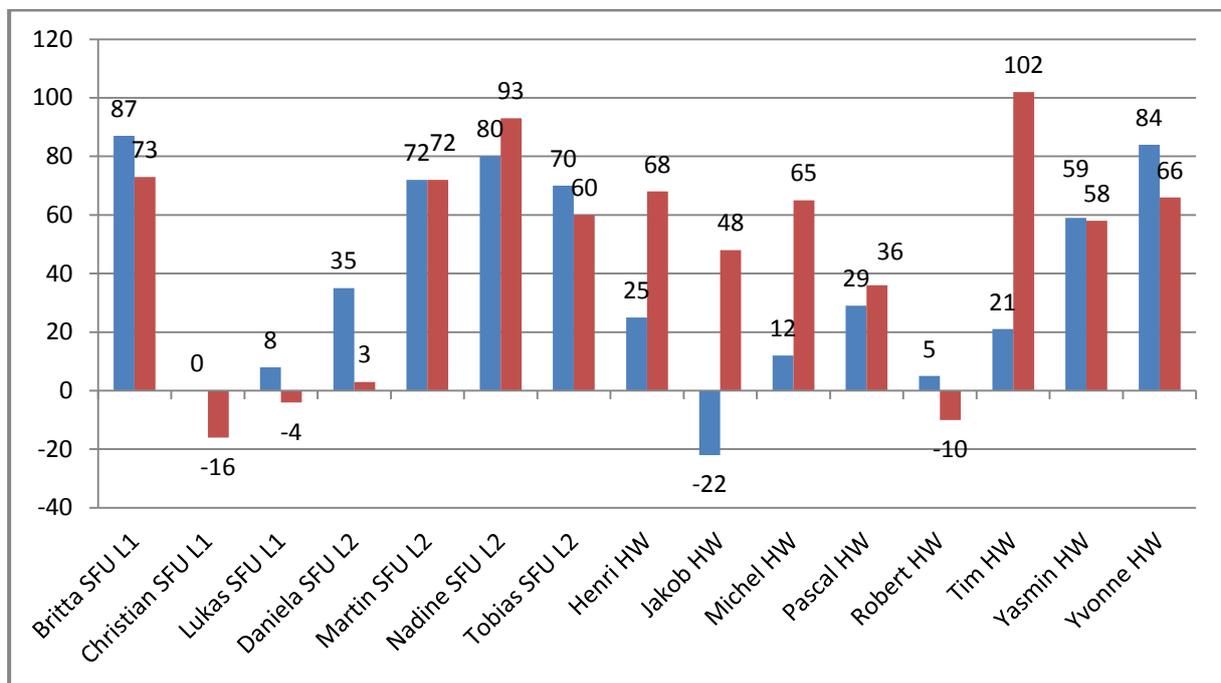


Abbildung 22: Säulendiagramm der Vorher-Nachher-Werte des ALS-Gesamtwerts der Schüler beider Gruppen

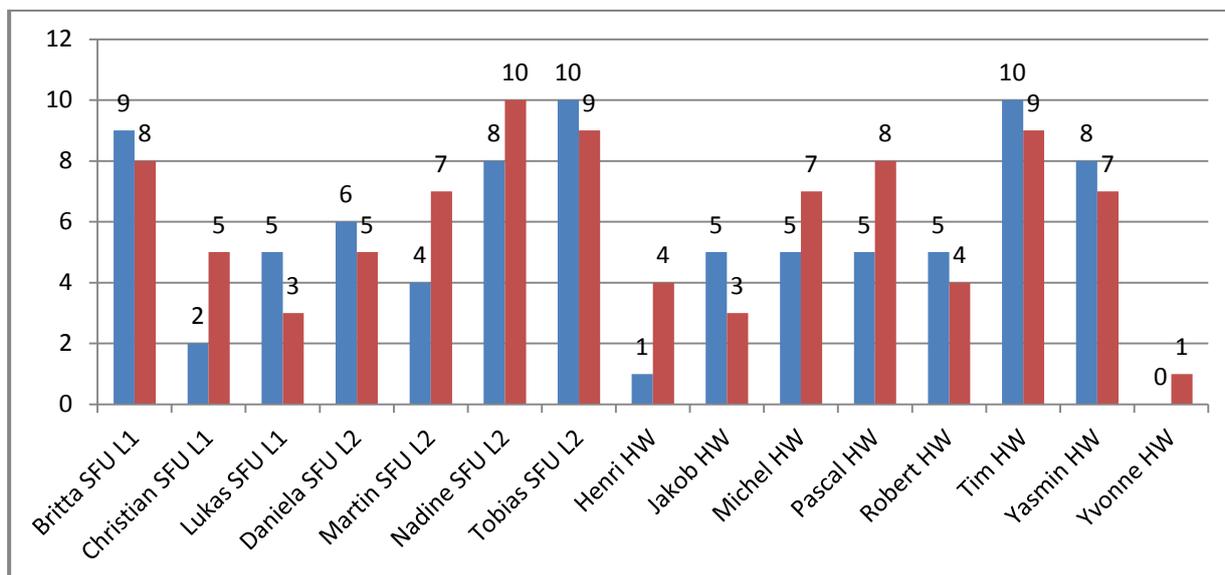


Abbildung 23: Säulendiagramm der Vorher-Nachher-Werte der AFS-Skala *Soziale Erwünschtheit* der Schüler beider Gruppen

9.1.2 Hinweise zu den Fremdeinschätzungen durch den CBCL und den TRF³⁸

Die Ergebnisse der Fremdeinschätzungen durch die Eltern (CBCL) und die Lehrer (TRF) geben Hinweise auf sonderpädagogischen Förderbedarf bei acht von 15 Schülern (siehe Abbildung 24 u. 25). Bemerkenswerterweise zeigen sich bei den Schülern Britta, Christian, Lukas (alle Lehrer 1), Jakob oder Tim keine Werte, die nach den Normtabellen als kritisch oder auffällig zu bewerten wären. Demgegenüber ist bei diesen Schülern innerhalb der schulinternen Förderplanarbeit ein Förderbedarf im Bereich Selbstwertgefühl festgestellt worden. Lehrer 1 (Herr Buchwald) formuliert im Interview bezogen auf seine Schüler Britta, Christian und Lukas: „Ja, genau. Also ich finde halt, dass diese Schüler alle... in Hinblick auf den Förderschwerpunkt Selbstwertgefühl einen ganz hohen Förderbedarf haben. Alle.“ (L1, 13). Einige der genannten Schüler zeigten sich während der Unterrichtsstunden sehr zurückhaltend, still und wenig selbstsicher. Diese Eigenheiten wurden auch während der Verhaltensbeobachtungen von der Beobachterin wahrgenommen und zeigten sich in den Interviews, in denen einige dieser Schüler sich nur zögerlich und sparsam geäußert haben. Bei Michel, der laut den schulinternen Förderplänen Blickkontakte meidet und wenig und sehr leise spricht³⁹, kann anhand der

³⁸ Die hier nicht abgebildeten Säulendiagramme zu den einzelnen Merkmalen des CBL und des TRF befinden sich im Anhangband.

³⁹ Dies ist auch den Gedächtnisprotokollen zu den Förderstunden und den Aussagen der Beobachterin (O, 37) zu entnehmen und zeigte sich in hohem Maße im Interview.

vorliegenden Fragebogendaten kaum auf einen besonderen Förderbedarf beim Selbstwertgefühl geschlossen werden. Es deutet sich also an, dass quantitative Fragebogenverfahren von begrenztem Nutzen für die Einschätzung von Selbstwertproblematiken bei SPF-L Schülern zu sein scheinen.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Förderplanung und deren praktische Umsetzung innerhalb der Förderschulen in der Regel auf Beobachtungskategorien beruhen, wie sie in sonderpädagogisch-diagnostischen Handbüchern, etwa bei LEDL (2003, S. 54), zu finden sind. Als Leitlinie für die Beurteilung des Förderbedarfs im Bereich *Selbstsicherheit* und *Selbstwertgefühl* gibt der Autor folgende Beobachtungshilfen, die auch bei der Auswahl der Fördergruppen als Orientierung dienen:

„Kinder mit Störungen im Bereich *Selbstsicherheit* und *Selbstwertgefühl* machen einen unsicheren, nicht selbstbewussten Eindruck“.

„Sie machen einen ängstlichen Eindruck (...)“.

„(Sie) trauen sich eher wenig zu (...)“.

„Bei Misserfolgen sind sie gleich entmutigt (...)“.

„Sie haben Angst, vor der Klasse zu reden“.

„(Sie) wagen sich nur zögernd an neue, ihnen unbekannte Aufgaben heran (...)“.

„Sie sind von sich und ihren Leistungen nicht sehr überzeugt (...)“.

Bei der Betrachtung der Lehrereinschätzungen ist zum einen anzumerken, dass Schüler der Hauswirtschaftsgruppe bei den Merkmalen *Ängstlichkeit/Depressivität* und *Sozialer Rückzug* tendenziell weniger kritische oder auffällige Werte aufweisen; zum anderen ist die geschilderte Problematik (siehe Abschnitt 8.7) an der Einschätzung von Herrn Buchwald (Lehrer 1) deutlich abzulesen: Die Werte nach der Maßnahme sind teilweise deutlich schlechter als vorher. Dies kann auf die dargestellte besondere Situation während der Einschätzung zurückzuführen sein oder mit der Situation, in der sich die Klasse bedingt durch diese Umstände befand, zusammenhängen. Denkbar ist ebenso eine Kombination dieser Faktoren.

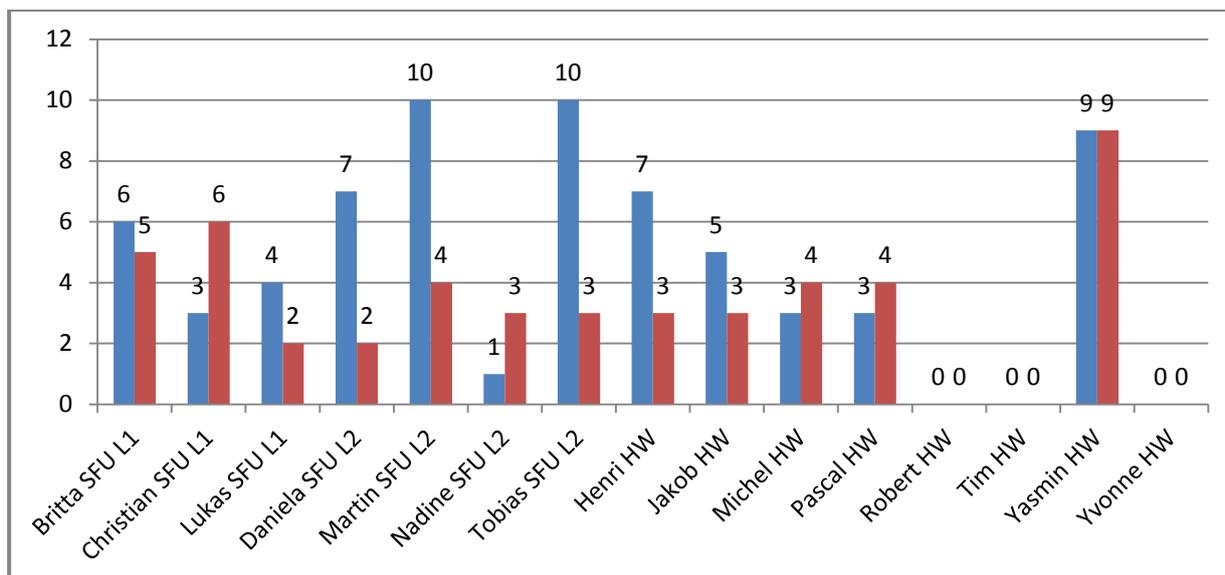


Abbildung 24: Säulendiagramm der Vorher-Nachher-Werte der CBCL-Skala *Angst/Depressivität* der Schüler beider Gruppen

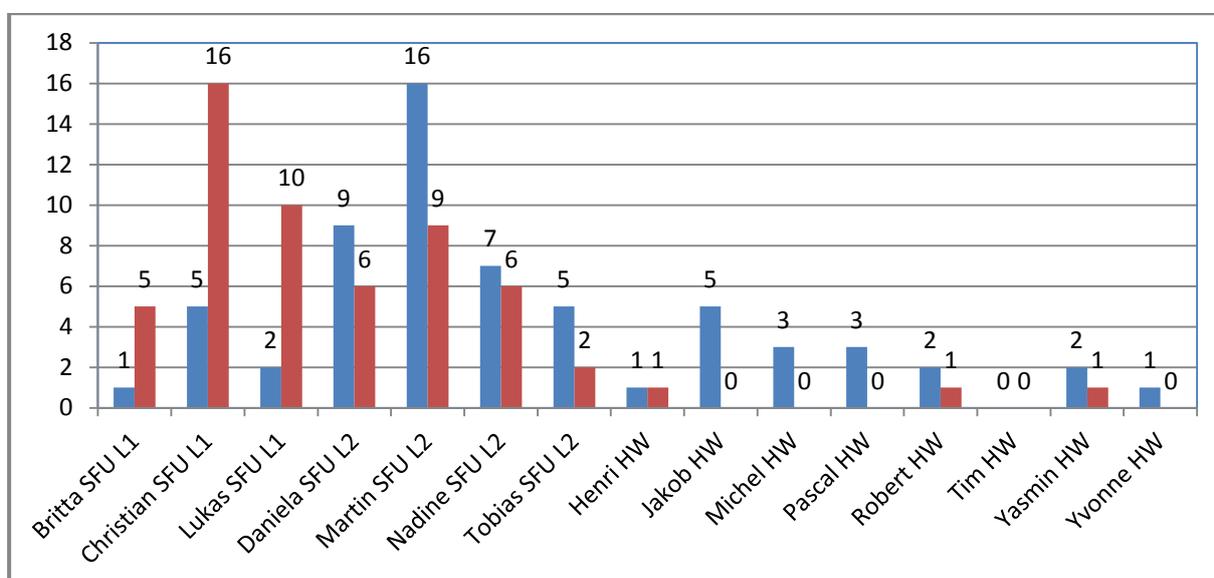


Abbildung 25: Säulendiagramm der Vorher-Nachher-Werte der TRF-Skala *Sozialer Rückzug* der Schüler beider Gruppen

9.1.3 Reflexion der quantitativen Daten

Die am Beispiel von Nadine dargestellte Auffälligkeit in den Testergebnissen zeigt sich auch bei Martin deutlich, dessen ALS-Wert auf ein positives Selbstwertgefühl verweist, während er vom Lehrer und von der Mutter als auffällig zurückgezogen bewertet wird und die Einschätzung der Mutter beim Merkmal *Ängstlichkeit/Depressivität* einen Wert im Bereich der Auffälligen erreicht. Auch auf andere Schüler der beiden Gruppen –

wenn auch teilweise weniger deutlich – trifft dieses Phänomen zu. Plakativ lässt sich formulieren: Würde man die angewandten Verfahren zur Festlegung des Förderbedarfs zugrunde legen, würde dieser Bedarf im Bereich Selbstwertgefühl hierdurch nicht aufgezeigt werden.

Hieraus ergeben sich zwei mögliche Schlussfolgerungen: Zum einen die, dass die angewandten standardisierten Fragebogenverfahren der Selbst- und Fremdeinschätzung keine hinreichenden Möglichkeiten für die sonderpädagogische Diagnostik bieten, um Förderbedarf im Bereich der Selbstwertschätzung festzustellen. Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass der angenommene, in der sonderpädagogischen schulischen Arbeit verankerte und dokumentierte⁴⁰ Förderbedarf auf einer falschen Einschätzung durch die beteiligten Lehrkräfte beruht.

Für die erste und gegen die zweite Annahme sprechen in den Fällen der untersuchten Fördergruppen die deutlichen Hinweise, die aus den verschiedenen erhobenen qualitativen Daten herausgefiltert werden können: Neben den Aussagen in den Eltern- und Lehrerinterviews sind dies auch die unsystematischen Beobachtungen, die in die Gedächtnisprotokolle eingegangen sind, und Daten aus schulischen Dokumenten.

Die Frage nach angemessenen diagnostischen Verfahren zur Bewertung des Förderbedarfs im Bereich Selbstwertgefühl ist als eine noch offene Forschungsfrage zu betrachten. Die dargestellten Ergebnisse sind kongruent mit der kritischen Bewertung von standardisierten Selbstwertfragebögen (z. B. KRAUSE et al. 2004, siehe Abschnitt 7.6). Die Problematik einer angemessenen Diagnostik wird von EGGERT et al. (2003) aufgegriffen. Die Autoren legen mit ihrem Selbstkonzeptinventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter eine flexibel einsetzbare psychomotorisch orientierte Methodensammlung vor, deren feinfühligere Einsatz durch den Pädagogen oder Therapeuten besser für die individualisierte Diagnostik geeignet scheint als derzeit verfügbare standardisierte Fragebögen. Bezogen auf das Anliegen, Selbstwertproblematiken und -entwicklungen bei Schülern mit Lernbeeinträchtigungen in quantitativ orientierten Forschungsvorhaben zu ergründen und vergleichbar zu machen, wird es fruchtbar und sinnvoll sein, wenn in zukünftigen Forschungsvorhaben in Anlehnung an KRAUSE et al. (2004) Methoden gewählt werden, bei denen qualitative

⁴⁰ In beiden Schulen ist der individuelle Förderplan, in dem der Förderbedarf beschrieben ist, die Förderschwerpunkte festgelegt und entsprechende sonderpädagogische Maßnahmen geplant werden, ein verbindlicher Teil der Schülerakte.

und quantitative Strategien verbunden und verschiedene Perspektiven einbezogen werden.

Des Weiteren sei an dieser Stelle auf die Ausführungen in Abschnitt 3.7 verwiesen: Wie in den meisten Studien zur Selbstwertschätzung wird auch in Untersuchungen an SPFL-Schülern bislang meist nur das Merkmal der Höhe betrachtet. Die sich allmählich durchsetzende Erkenntnis, dass ein optimales Selbstwertgefühl weit mehr umfasst als ein hohes Niveau (vgl. KERNIS 2003b), muss auch in die sonderpädagogisch orientierte Selbstwertforschung einfließen, indem etwa die Aspekte der *Stabilität*, *Kongruenz*, *Kontingenz* und das Ausmaß an *Defensivität* mit betrachtet werden. Gerade die bereits benannten auffällig hohen Werte des Merkmals *Soziale Erwünschtheit* können als Hinweis auf Problematiken bei den untersuchten Schülern interpretiert werden.

9.2 Einzelfallanalysen: von den individuellen Personencharakteristiken zur Komparation

In Anlehnung an JÜTTEMANNs (2009b) Auswertungsstrategie der phänomenologisch orientierten *komparativen Kasuistik* gehen in der Einzelfallanalyse die ausgewerteten quantitativen und qualitativen Daten im nächsten Schritt in die individuellen Personencharakteristiken ein. Hierbei fließen die gewonnenen Daten in eine Tabelle ein, die sich an den aufgestellten Hypothesen orientiert und einen überschaubaren Vergleich der einzelnen Teilnehmer ermöglichen soll. Das Zusammenführen der für sich allein genommen wenig aussagekräftigen *quantitativen* und *qualitativen* Daten in den verschiedenen Phasen der komparativen Kasuistik soll hierbei im Sinne der qualitativen Forschungsstrategie dazu führen, dass Schwächen, Verzerrungen und Fehler der Daten durch die Zusammenschau der verschiedenen Methoden und Perspektiven ausgeglichen werden.

Der Ablauf dieses ersten Schrittes der vergleichenden Fallanalyse orientiert sich zunächst an der von MAYRING (2002) vorgeschlagenen *Fallzusammenfassung* und *Fallstrukturierung*. Zunächst werden die wesentlichen Schülermerkmale (Alter, Entwicklung, Schullaufbahn, individuelle Besonderheiten) und die grundlegenden Daten der Fördermaßnahme beschrieben (Fallzusammenfassung). Anschließend erfolgt eine kompakte Auswertung des Materials mit Bezug auf den dargestellten theoretischen

Rahmen (Abschnitt 8.2) der Studie, die dann in weiter komprimierter Form in die individuelle Personencharakteristik eingeht.

Nach der von MAYRING (2002) postulierten offenen und prozesshaften Vorgehensweise bei der Hypothesenformulierung im qualitativen Forschungsprozess wird auf Grundlage der Ergebnisse der Auswertung mithilfe des Programmpakets MAXQDA eine weitere Annahme in den Analyseprozess mit einbezogen:

Hypothese 9: Der Fördererfolg wird positiv beeinflusst durch den Transfer des innerhalb der Fördermaßnahme Erlernen auf das familiäre Umfeld oder die Freizeit.

Dieser Aspekt war nicht Teil der hypothesen- und theoriegeleiteten Interviewleitfäden; seine Relevanz zeigte sich aber deutlich in der computergestützten Inhaltsanalyse dieser Daten.

Die Bewertungen, die auf den erhobenen quantitativen Daten beruhen, basieren auf der visuellen Analyse der Säulendiagramme und der Boxplot-Darstellungen. Die folgende Grafik (Abbildung 27) verdeutlicht diese Vorgehensweise am Beispiel des Merkmals Angst/Depressivität des Lehrerfragebogens TRF: Auf der rechten Seite ist der Boxplot der Messungen vor den Maßnahmen für alle Förderschüler dargestellt. Der eingezeichnete grau-schraffierte Balken⁴¹ markiert die innerhalb des Verfahrens angegebene Grenze, ab der ein Schüler bei dem Merkmal als auffällig zu beurteilen ist (für Mädchen gilt die untere Linie des Balkens, für Jungen die obere). Im dargestellten Fall sind dies Daniela, Nadine und Tobias. Durch diese Darstellung wird deutlich dass die vorgegebenen Grenzwerte bei den Fragebogenwerten, wie bei anderen Merkmalen auch, trotz des deutlich ausgewiesenen Förderbedarfs im Bereich Selbstwertgefühl oberhalb des Medians oder Mittelwerts liegen⁴².

Auf der rechten Seite ist der Boxplot der Vorher-Nachher-Differenz dargestellt. Als sehr *deutliche positive Veränderungen* werden Differenzen bezeichnet, die sich oberhalb der Box befinden: Im vorliegenden Fall also bei Tobias, Jakob und Yasmin. Veränderungen zwischen dem Median und der oberen Boxbegrenzung werden als deutliche positive

⁴¹ Für die Beurteilung der Vorher-Werte wurden allerdings die Säulendiagramme verwendet, die einen schnelleren Überblick ermöglichen. Bei allen anderen Verfahren ist analog vorgegangen worden: Maßgebend für die Bewertung waren die jeweils im Verfahren angegebenen Grenzwerte.

⁴² Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde der Nachher-Boxplot hier nicht dargestellt.

Veränderungen betrachtet. Die Differenzen unterhalb der Box sind im vorliegenden Fall Verschlechterungen.

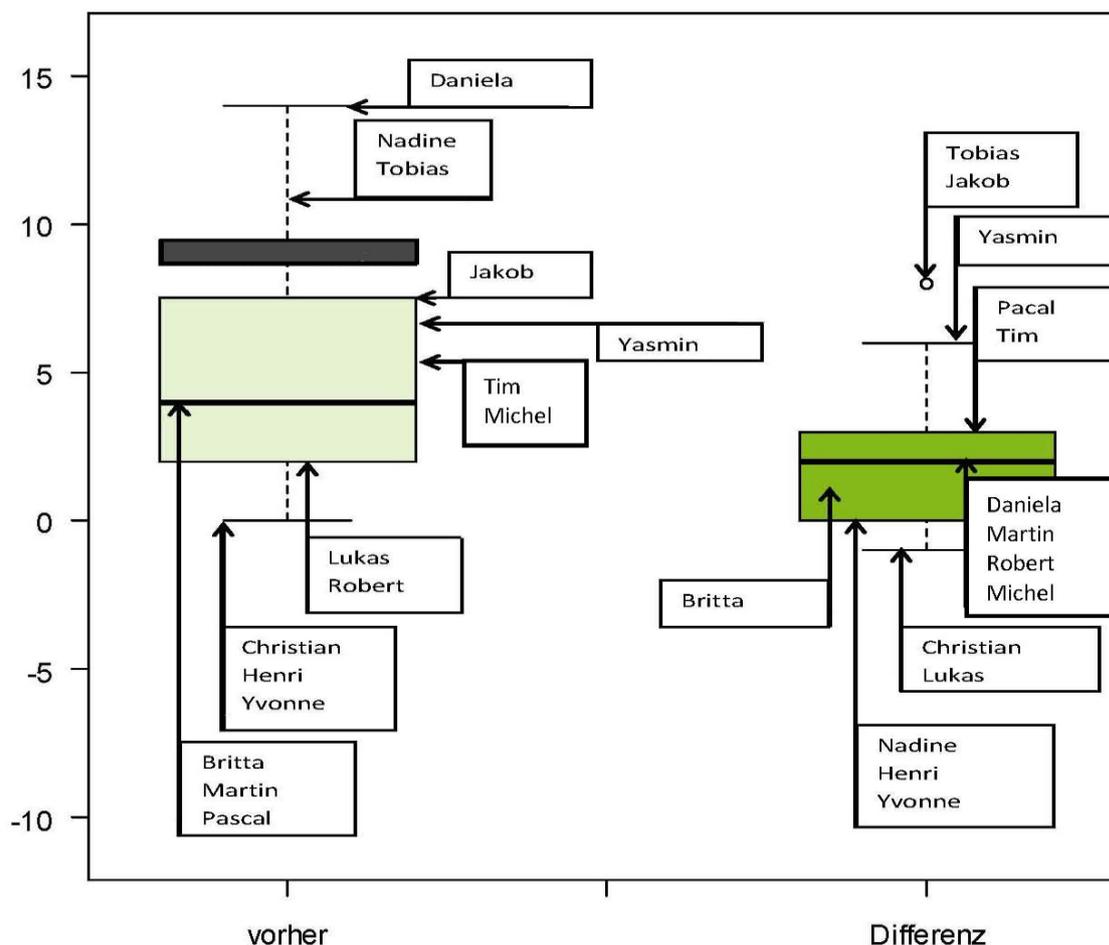


Abbildung 26: Boxplot-Grafik der Vorher-Werte des TRF-Merkmals Angst/Depressivität (LehAnDe) und der Vorher-Nachher-Differenz als beispielhafte Darstellung der Umsetzung von quantitativen Messwerten in Bewertungen innerhalb der individuellen Personencharakteristiken

Aus den 15 durchgeführten Fallanalysen werden an dieser Stelle *fünf exemplarische Personencharakteristiken dargestellt*. Die Auswahl entspricht dem Spektrum der geförderten Schüler: sie beinhaltet Mädchen und Jungen, Schüler von allen drei beteiligten Klassenlehrern und somit aus beiden Fördergruppen.

Aus jeder der später dargestellten *überindividuellen Personencharakteristiken* (Abschnitt 9.3) wurde je ein Schüler für diese beispielhafte Darstellung ausgewählt, sodass an dieser Stelle Fallanalysen von Teilnehmern mit guten und weniger guten Förderergebnissen vorliegen.

9.2.1 Individuelle Personencharakteristik Beispiel 1: Christian (Sportförderunterricht)

Christian war zu Beginn der Fördermaßnahme 13;6 Jahre alt. Er besucht seit Beginn seiner Schulpflicht die James-Schule und ist somit seit dem 4. Schulbesuchsjahr Schüler der bereits beschriebenen schwierigen Klassengemeinschaft. Laut Schülerakte weist Christian erheblichen Förderbedarf in verschiedenen Bereichen der Grobmotorik auf, fiel durch Konflikte auf, in die er immer wieder verwickelt war, und galt als wenig in die Klassengemeinschaft integriert. Nach Angaben der Mutter fehlt es Christian auch innerhalb der Freizeit an Sozialkontakten zu Gleichaltrigen.

Verschiedene schulische und außerschulische Fördermaßnahmen wurden durch innerfamiliäre Schwierigkeiten beeinträchtigt.

Krankheitsbedingt und durch eine andere schulische Veranstaltung fehlte Christian an vier Terminen.

Im Fall von Christian deckt sich der angenommene Förderbedarf mit den Selbstausskünften der ALS – bei einem vergleichsweise niedrigen Wert des Merkmals *Soziale Erwünschtheit* im AFS.

Herr Buchwald, Christians Klassenlehrer (Lehrer 1), betont, dass Christian nach seiner Wahrnehmung im Hinblick auf den Kernbereich der Selbstwertförderung und auf den der Förderung motorischer Fähigkeiten für die Maßnahme besonders geeignet ist:

Herr Buchwald: Äh, ja, also ich hab immer CHRISTIAN vor Augen, äh, der das, also der das immer eingefordert hat und mich immer daran erinnert hat, ich mein, ich musste eigentlich nicht daran erinnert werden, weil ich ihn vorher in der Pause gesehen habe, aber der mich noch mal daran erinnert hat, dass er jetzt zum Sportförderunterricht geht und für den das immer so ein wichtiger Aspekt war. Und gerade CHRISTIAN und seine.. naja seine motorische Entwicklung und seine, seine, sein Selbstwertgefühl in der Klasse, das ist ja so, für mich so ein Paradeschüler für diese, für diese Klasse gewesen. Und ich hab das auch immer sehr bewusst wahrgenommen, dass er das wirklich gezielt eingefordert hat und auch einer der Schüler war, der das offensichtlich ja auch genossen hat in dieser Gruppe sein zu können. (L1, 3).

Christian hat der Klasse innerhalb des regulären Sportunterrichts verschiedene Spiele und Übungen aus dem Bereich der Gleichgewichtsförderung vorgeschlagen. Diese Ideen wurden auch zum Teil durch den Sport unterrichtenden Klassenlehrer umgesetzt (L, 17). Auch die Mutter verweist in ihren Ausführungen auf die Bedeutung der Förderung der Gleichgewichtsfähigkeit: (Christians Mutter 46) Frau B.: Ja, wie gesagt, ich fand das Klasse, dass das geübt worden ist, weil das konnte er vorher nicht und jetzt wagt er sich auch mal an die Inliner dran, dass er versucht, mit den Inlinern zu fahren.

Der Lehrer hat den Eindruck gewonnen, dass Christian innerhalb des Sportförderunterrichts Mastery-Erfahrungen erleben konnte:

Herr Buchwald: CHRISTIAN ist mir wirklich so in Erinnerung geblieben, weil das bei ihm so plakativ war. Das hat er mir auch durch sein Verhalten widergespiegelt. Dass er dieses Feedback auch bekommt. Dass er dort auch positive Bewegungserfahrungen sammeln kann und diese halt in sein Selbstwertgefühl integrieren kann und das stärken zu können (L1 19).

Aus der Sicht des Klassenlehrers hatte die Person des Verfassers in seiner Rolle als Sportförderlehrer eine wichtige Bedeutung für Christian:

Herr Buchwald: Hmm, also ich glaube für CHRISTIAN bist du eine ziemlich wichtige Person, insofern.. du bist ja als Lehrer bekannt und mit dir wird auch der Bereich Sport verbunden. Und ähm der CHRISTIAN ist sich ja seiner motorischen Auffälligkeit durchaus bewusst, hat, verdrängt das zwar oft, hat aber dann da einfach Erfolgserlebnisse sammeln können, die du offensichtlich auch positiv verstärkt hast. Das hat ihn wirklich so stabilisiert und im Unterricht hat das den Effekt gehabt, dass er da, wenn er wiedergekommen ist, einen sehr zufriedenen Eindruck gemacht hat (L1, 33).

Diese Wahrnehmung belegt er mit konkreten Beobachtungen innerhalb des Schullebens:

Herr Buchwald: (...) aber es gibt sicher auch noch andere Situationen, also es ist ja auch eine Form von Stolz, wenn mir der CHRISTIAN erzählt: „Ja, wir haben das mal. Das war total cool, äh wir haben Rollbretter unter die Matte gelegt und sind dann damit gefahren.“ Das heißt ja, dass er diese Aufgabe positiv in Erinnerung hat und dann in der Lage ist, ich weiß gar nicht mehr, wir haben ein anderes Spiel gemacht, was so ähnlich war, es ging darum, sich irgendwie fortzubewegen. Und dann hat er sogar die Möglichkeit, eine eigene Vorstellung vor der Klasse zu äußern. Das hat er nicht nur mir gesagt, sondern er hat das im Sitzkreis geäußert. Er hat das wirklich da eingebracht. Also das spiegelt ja auch wider: „Ich hab da Erfolg gehabt, das hat mir Spaß gemacht, ich hab das als positiv empfunden, das können wir hier ausprobieren“ (L1, 57).

Insgesamt bewertet Herr Buchwald die Fördermaßnahme für Christians Entwicklung als sehr geeignet (L1, 85).

In den Gedächtnisprotokollen zu den Unterrichtsskizzen sind mehrfach Schwierigkeiten im Unterrichtsablauf vermerkt worden, die durch Christians Kritik an den ausgewählten Inhalten, Spielen und Übungen und sein vehementes Einfordern anderer Inhalte (z. B. Fußball) ausgelöst wurden. Auch kam es zeitweise zu Konflikten mit anderen Teilnehmern (siehe Einzelfallanalyse von Britta im Anhangband), was er auch selbst so wahrgenommen hat (Christian 69).

Christian selbst empfand die Gruppe als sehr positiv:

Interviewer: Hmm, gibt es da Unterschiede zu anderen Gruppen? Oder gab es Unterschiede?

Christian: Ja, da schon, weil die meisten haben mich dann angemeckert.

Interviewer: Wo haben die dich angemeckert?

C.: Bei den meisten Gruppen (Christian 56-63).

Im Interview benennt er Situationen, die er als positiv erlebt hat, in denen er anderen helfen konnte (Christian, 110-111), Hilfe vom Lehrer (Christian, 169-170) oder von Schülern (Christian, 146-147) bekam und in denen er Anerkennung der anderen Teilnehmer bekam (Christian, 188-189).

Der Mutter von Christian fallen insbesondere seine Fortschritte im Bereich der Gleichgewichtsfähigkeit auf (Christians Mutter, 24, 185). Die Beziehung von Christian zum Sportförderlehrer nimmt sie als positiv wahr, schließt dies aber indirekt aus der Tatsache, dass Christian sich nicht beklagt hat (Christians Mutter, 77): Und dass er Sie auch leiden kann. Nicht dass er sagt: "Öh, jetzt hab ich wieder bei dem blöden Müller!" oder so.

Bildhaft beschreibt sie den Eindruck, den Christian nach dem Sportförderunterricht im Vergleich zu anderen Sportgruppen auf sie machte:

Frau B.: Ich weiß nur, dass er früher immer so gewirkt hat wie ein Teddybär, wo die Füllung rausgefallen ist. (Christians Mutter, 69).

Im Gegensatz zu den deutlich positiven Hinweisen qualitativer Art auf positive Fördereffekte zeigt nur der Wert beim Merkmal *Kompetenzen* (CBCL) eine Verbesserung. Vor allem die Bewertungen des Klassenlehrers zeigen keine Kongruenz zu seinen Interviewaussagen, was mit der dargestellten Situation – Weggang, dadurch bedingte ungünstige Situation in der Klasse und Bewertung ohne Schülerkontakt – erklärt werden kann.

Tabelle 7: Christian: Zusammenfassung der individuellen Personencharakteristik

Christian	
Hinweise zum Schüler: Merkmale, Voraussetzungen	Christian hatte innerhalb seiner Schulzeit immer wieder Konflikte mit Mitschülern, scheint sich nicht wohl in der Klasse zu fühlen und hat nur wenig Kontakte zu den Mitschülern. Nach Angaben der Mutter hat Christian im Freizeitbereich keine Kontakte zu gleichaltrigen Kindern. Die familiäre Situation kann als besonders belastet eingeschätzt werden.
Hinweise bezüglich des Lernbereiches (Sport)	Hoher Förderbedarf im Bereich der Grobmotorik und in den Bereichen Kraft und Ausdauer
Veränderungen quantitativ	<ul style="list-style-type: none"> - ALS: deutlich schlechtere Werte in den Skalen <i>Schule</i> und <i>Freizeit</i>, leicht schlechterer Wert bei der Skala <i>Familie</i>. - AFS: schlechtere Werte in den Bereichen <i>Manifeste Angst</i>, <i>Prüfungsangst</i> und <i>Soziale Erwünschtheit</i>, leicht positiverer Wert bei <i>Schulunlust</i>. - CBCL: deutliche Verbesserung der Werte beim Merkmal <i>Kompetenzen</i>, schlechtere Werte bei <i>Angst/Depressivität</i> - TRF: leicht negativere Einschätzung der <i>schulischen Leistungen</i> und des <i>adaptiven Verhaltens</i>, sehr deutlich negativere Einschätzung beim Merkmal <i>Sozialer Rückzug</i> leicht schlechtere Einschätzung bei <i>Angst/Depressivität</i>.

Veränderungen qualitativ	Die Mutter beschreibt, dass Christian an den Tagen, an denen der SFU durchgeführt wurde, grundsätzlich positiver gestimmt wirkt als nach dem regulären Sportunterricht. Der Klassenlehrer gibt an, Christian habe einen stabilisierten, zufriedenen Eindruck nach den SFU-Stunden gemacht.
Motivation bezüglich des Faches	Christian nahm immer wieder an verschiedenen freiwilligen Sportangeboten der Schule teil, sodass von einer grundlegenden Motivation auszugehen ist.
Motivation bezüglich der Fördermaßnahme	Der Klassenlehrer (Lehrer 1) entnimmt seinen Beobachtungen, dass die Maßnahme für Christian von großer Bedeutung war – er hat immer wieder seinen Lehrer an den SFU-Termin erinnert.
Mastery-Erfahrungen, Erfolgserlebnisse	Christian beschreibt den Auftritt als Erfolg. Nach Einschätzung des Lehrers hat er bestimmte Spiele bzw. Übungen als Erfolg erlebt, da er diese für den Sportunterricht vorschlug.
Transfer des Gelernten	Die Mutter beschreibt, dass die Förderung beim Merkmal Gleichgewicht dazu geführt habe, dass Christian sich an das Fahren mit Inlineskates gewagt habe. Der Klassenlehrer, der die Klasse auch im Fach Sport unterrichtete, berichtet von Spielen, die Christian aus dem SFU kannte und für den Sportunterricht vorschlug.
Gruppe/Gruppenklima	Christian betont, dass er in der Gruppe, verglichen mit anderen Gruppen, nicht angemeckert wurde.
Inhalte/Aufgaben	Aufgaben zur Förderung des Gleichgewichts stellt Christian als wichtig heraus und Situationen, in denen er eine eigene Idee einbringen konnte.
Lehrer	Aus Sicht des Klassenlehrers stellte der Lehrer eine „wichtige Person“ für Christian dar.
Besonderheiten	Christians Klasse gilt als vergleichsweise schwierig und mit einem hohen Maß an Störungen und aggressiven Verhaltensweisen behaftet.

9.2.2 Individuelle Personencharakteristik Beispiel 2: Nadine (Sportförderunterricht)

Nadine war zu Beginn der Fördermaßnahme 12;6 Jahre alt. Sie ist seit dem 2. Schulbesuchsjahr Schülerin der James-Schule und besucht seit dem 3. Schuljahr die Klasse von Herrn Reiser. Im Rahmen des AO-SF wird neben ihrer Lernbeeinträchtigung ihr verschlossenes und ängstliches Wesen beschrieben. Diese Eigenschaften waren auch zur Zeit des Beginns der Intervention kennzeichnend, was sich in der Einschätzung von Herrn Reiser im TRF zeigt, während die Werte des Elternfragebogens nicht auf Auffälligkeiten hinweisen. Wie bereits erwähnt, wird Nadines Beziehung zu ihrer Freundin Daniela im schulischen Kontext sehr deutlich wahrgenommen. Wegen der Nähe der beiden zueinander und ihrer ähnlichen Verhaltenstendenzen – so bezeichnet Herr Reiser (L2, 13) sie als „die stillen Mädchen“ – erscheint es in der Fallanalyse von

Nadine sinnvoll zu sein, sie und ihre Entwicklung in den durchaus bestehenden Unterschieden zu Daniela zu charakterisieren. Nadine wurde vor der Maßnahme von ihrem Klassenlehrer tendenziell als weniger kritisch bei den Merkmalen *Angst/Depressivität* und *Sozialer Rückzug* eingeschätzt. Diese Tendenz zeigte sich auch im Sportförderunterricht, denn Nadine traute sich oftmals eher an Aufgaben heran, zog sich weniger in eine passive Rolle zurück und zeigte auch keine ausgeprägten negativen emotionalen Reaktionen. Bei einem hohen Wert beim Merkmal *Soziale Erwünschtheit* sind die anderen drei Vorher-Werte im AFS niedrig. Die Selbsteinschätzung in der ALS weist auf ein durchweg positives Selbstwertgefühl hin.

Den Effekt der Fördermaßnahme schätzen der Klassenlehrer Herr Reiser (L2, 174) und die Beobachterin (O, 135) für Nadine als ebenso positiv wie für Daniela ein.

Einschränkend verweist Herr Reiser aber auf die unzureichende Förderung der Selbstständigkeit innerhalb der Familie, wodurch nach seiner Auffassung die angebahnte Selbstwertförderung nicht gestützt wurde (L2, 174).

Wie aus den Aussagen der Beobachterin zu entnehmen und auch in den Reflexionen zu den Unterrichtseinheiten verzeichnet, war bei Nadine nicht dasselbe hohe Maß an positiver emotionaler Beteiligung zu beobachten wie bei Daniela. Die Beobachterin fasst ihren Eindruck wie folgt zusammen:

Beobachterin: Oder NADINE auch, von der, die man ja auch eher so als sehr Ruhige einzuschätzen ist, aber wo man auch gemerkt hat, die kann da doch auch aus sich herauskommen (O, 33).

In der Erinnerung an Aufgaben und Übungen innerhalb der Förderstunden setzt sich Nadine in Nuancen von Daniela ab: Als Aufgaben, die ihr besonders gefallen haben, nennt sie eher ruhige Gleichgewichtsübungen auf Medizinbällen (Daniela/Nadine, 8-11; 157-158) und das Schaukeln an einem aufgehängten Minitrampolin. Auf die Frage nach Situationen, in denen sie sich stolz gefühlt hat, nennt sie die Gleichgewichtsübungen (Daniela/Nadine, 171-172). Hinweise auf die Bedeutung von freudebetonten Spielen, wie bei Daniela durch Äußerungen der Mutter, sind für Nadine nicht vorhanden. Dem Interview mit Nadines Mutter ist zu entnehmen, dass Nadine innerhalb der Familie durchaus über die Geschehnisse innerhalb des Sportförderunterrichts berichtete, allerdings in eher mäßigem Umfang.

Frau F.: Also erzählt hat sie mir ja eigentlich nichts. Sie erzählt ja manchmal auch nicht viel davon, außer wenn sie mal was mit dem Ball da und das sie balancieren und Trampolin hatten sie, glaub ich, auch schon mal. Das macht sie auch gerne, Trampolin (Nadines Mutter, 59).

Als einen Hinweis auf positive Effekte der Förderung bei Nadine bewertet Herr Reiser seine Eindrücke aus dem Klassenunterricht:

Herr Reiser: (...) aber dann, dass NADINE einfach auch ganz viel im Unterricht dann vorliest oder Fragen beantwortet, was sie sonst auch nicht machen würde oder nicht gemacht hat. Das macht sie nicht von sich aus, aber wenn ich sie jetzt frage, dann bemüht sie sich und dann gibt auch eine Antwort. Das ist ein Wahnsinnsfortschritt zum Beispiel. (L2, 65)

Die Mutter von Nadine führt auch aus, die Förderung hätte ihrer Tochter gutgetan und berichtet von körperlich sichtbaren Veränderungen und einer verbesserten Sozialkompetenz:

Frau F.: Ja, gut ich mein, sie ist jetzt schon ein bisschen lockerer geworden und lässt sich auch nicht mehr alles gefallen von den anderen. Das ist auch schon mal gut, ne. Weil früher hat sie ja gar nicht mit den anderen Kindern gesprochen oder mal angeguckt. Aber jetzt wehrt sie sich schon mal, das ist schon mal gut, ne (Nadines Mutter, 71).

Darüber hinaus beschreibt sie Veränderungen im alltäglichen Bewegungsverhalten:

Frau F.: Und jetzt rennt sie auch schon manchmal. Früher ist sie immer, jetzt läuft sie auch schon mal mehr, früher ist sie immer nur mit dem Roller unterwegs gewesen. Und jetzt geht sie auch schon mal häufiger ohne, wenn wir spazieren gehen und so. Das tat ihr alles ganz gut.

(Nadines Mutter, 96).

Bezogen auf die Aspekte *Beziehungsgestaltung* durch den Lehrer und das *Gruppenklima* ergeben sich aus den Interviews mit Nadine und mit ihrer Mutter nur wenig deutliche Hinweise. Die Beziehungsgestaltung des Lehrers beurteilt die Mutter nach ihrem Eindruck:

Frau F.: Hmm, ja gut, ich meine, nett sind Sie ja sowieso, ne (Nadines Mutter, 41).

Nadine bewertet auf direkte Nachfrage den Lehrer auch positiv (Daniela/Nadine 193-200), hätte ihn sich aber, wie auch Daniela, noch lustiger gewünscht (Daniela/Nadine 1155-156).

In Bezug auf die Gruppe betont sie die Wichtigkeit einer ruhigen und harmonischen Gruppe für ihre Tochter (Nadines Mutter, 43). Vor allem die Freude über die Teilnahme von Nadines Freundin Daniela konnte die Mutter den Äußerungen ihrer Tochter entnehmen (Nadines Mutter, 27). Neben Daniela wird auch Britta im Interview von Nadine als eine Freundin bezeichnet, mit der sie gerne etwas zusammen gemacht hat. Nadine wie auch Daniela und Britta erlebten es anscheinend als positiv, dass drei Mädchen, die gut miteinander harmonierten, Teil der Fördergruppe waren (Daniela/Nadine 133-144).

9.2.3 Individuelle Personencharakteristik Beispiel 3: Tobias (Sportförderunterricht)

Tobias war zu Beginn der Fördermaßnahme 11;11 Jahre alt. Tobias wurde nach seiner Einschulung zunächst in einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache gefördert. Neben der Förderung der Sprachkompetenzen wurden die Förderung von Motorik und Selbstwertgefühl in den Vordergrund gestellt. Wegen der umfangreichen Lernbeeinträchtigungen wechselte Tobias mit Beginn des vierten Schulbesuchsjahrs auf die James-Schule. Hier ist er seitdem in der Klasse von Herrn Reiser, der weiterhin die genannten Förderschwerpunkte fokussiert.

Herr Reiser schätzt im TRF die Merkmale *Angst/Depressivität* und *Sozialer Rückzug* als auffällig ein. Die Bewertung der Mutter im CBCL zeigen ein ähnliches Bild, während die Selbstaussagen von Tobias (ALS und AFS) lediglich einen kritischen Wert beim Merkmal *Soziale Erwünschtheit* ergeben.

Herr Reiser verweist im Interview auf Tobias Tendenz, sehr viel Unruhe in Händen und Fingern zu zeigen, indem er sich etwa immer wieder an kleinen Wunden kratzt. Nach den Förderstunden machte Tobias einen ruhigeren Eindruck:

Herr Reiser: (...) Und da konnte ich schon sehen, dass er danach also ein Stück weit ausgeglichener auch war. Und insofern bemerkenswert, weil er eigentlich jemand ist, der jetzt nicht so viel von sich zunächst mal mitteilt. Dann aber gesagt hat, das hat Spaß gemacht und das hat man eben nicht nur, hat er nicht nur geäußert, sondern das konnte man ihm auch anmerken so. Das war wirklich auch positiv (L2, 9).

Wie verschiedene Interviewpassagen mit Tobias zeigen, scheint sein negatives Selbstbild in Verbindung mit seinen schulischen Kompetenzen typisch für ihn zu sein (z. B. L, 65 u. 69):

Tobias: So Seile, so drüber springen, drüber krabbeln und Seite springen. Habe ich nicht so gut gemacht, aber hat Spaß gemacht (Tobias, 77).

T.: Nein, bei Englisch oder so. Wegen Englisch oder so. Bin ich nicht so gut (Tobias, 121).

Hier stellt Herr Reiser eine Veränderung fest, die er mit der Fördermaßnahme in Verbindung bringt:

Herr Reiser: TOBIAS hat oft gesagt, das kann ich nicht so gut, das war so seine Äußerung. Und das höre ich so gut wie gar nicht (L2, 65).

In seiner Gesamteinschätzung ordnet Herr Reiser Tobias auf die Frage nach der Effektivität der Maßnahme für die Selbstwertentwicklung auch dem gelben Bereich der Zielscheibe zu und bewertet diesen Aspekt dementsprechend als sehr positiv.

Das Bild, welches sich die Mutter von der Fördermaßnahme machen konnte, war eher geprägt von indirekten Eindrücken, die sie gewinnen konnte, als von Informationen, die sie direkt von ihrem Sohn erhielt. Sie betont, dass Tobias nicht viel von der Schule erzählt, dennoch weisen ihre Aussagen auf Äußerungen hin, die er während des Zeitraums der Förderung in der Familie gemacht hat:

Frau G.: (...) und weil er auch immer gesagt mit Herr Müller, also er hat zwar schon gesagt, machen sie viel, aber er hat nicht gesagt, was sie genau machen. Also, man fragt so, ja das und das machen wir und dann, „Ich geh lieber nach draußen“.(Tobias Mutter, 75).

Trotz der spärlichen Erzählungen von Tobias konnte die Mutter zu einigen wesentlichen Aspekten klare Eindrücke bekommen: Gerade dieser Mangel an Äußerungen stellt für die Mutter ein deutliches positives Indiz dar, denn da ihm der reguläre Sportunterricht nicht gefällt, scheint er sich hierüber eher zu äußern als über den Sportförderunterricht (Tobias Mutter, 19-22). Tobias Mutter erlebt bei ihrem Sohn, dass er sich mitteilt, wenn ihm eine Maßnahme nicht gefällt, und dass er anfängt, sich zu weigern, eine solche zu besuchen.

Frau G.: (...) denke ich mal, dass ihm alles gefallen hat. Weil er sagt auch konkret, wenn ihm was nicht gefallen hat. Dann sagt er, nee, das mag ich nicht mehr, das will ich nicht mehr machen (Tobias Mutter, 69).

Analog gilt für die Person des Lehrers:

Frau G.: Weil er sagt ja von vorneherein, wenn er einen Lehrer nicht mag, nee, mag ich nicht (Tobias Mutter, 85).

Bei den ausgewählten Aufgaben stellt Tobias Mutter die Gleichgewichtsübungen heraus, die Tobias bewältigen konnte, da er im Bereich der koordinativen Fähigkeiten große Probleme hatte (Tobias Mutter, 13-14). Den Auftritt vor Publikum schätzt sie als einen besonderen Erfolg für ihren Sohn ein (Tobias Mutter, 92-95).

Auf der Verhaltensebene hat die Mutter Effekte wahrnehmen können, die sie wie folgt darstellt:

Frau G.: Wie gesagt, weil er auch selbstbewusster ist jetzt. Also vorher schüchtern und auch nie geredet und jetzt zu Hause, also ist richtig aufgeblüht, muss ich sagen. Also vorher musste man ihn mal so zwicken, jetzt geh mal nach draußen und so. Aber jetzt ist er viel mehr draußen. Also doch, muss ich sagen, muss ihm was gebracht haben. (Tobias Mutter, 51).

Im Interview mit Tobias ergaben sich teilweise Schwierigkeiten, die in seinem Förderbedarf im Bereich der sprachlichen Kompetenzen begründet sind. Dennoch ermöglichen seine Äußerungen, seine Erfahrungen und Erlebnisse innerhalb der Förderung erkennbar werden zu lassen. Seine Aussagen wurden insofern als überraschend vom Verfasser wahrgenommen, da innerhalb der einzelnen Förderstunden

kein entsprechender Eindruck von ihm entstand. Auch die Beobachterin nahm zwar die positive Gestimmtheit von Daniela und Nadine in den Stunden wahr, aber sie konnte sich nicht an eine positive Stimmung von Tobias erinnern. Tobias spontane Äußerung am Ende des Interviews verweist allerdings deutlich auf seine positive Haltung gegenüber der Fördermaßnahme:

Interviewer: (...) So, jetzt darfst du noch was sagen, wenn du möchtest.

Tobias.: Finde ich alles gut mit dir zusammen.

Interviewer: Fandest alles gut, das freut mich. Aber ein Wort hast du nicht mehr, was dir noch sehr wichtig ist?

Tobias.: Doch. Schade, wenn wir nicht mehr haben zusammen. (Tobias, 239-242).

Insgesamt sind seine Interviewaussagen eher allgemein gehalten und wenig differenziert. In Bezug auf die Gruppe stellt er heraus, dass ihm „wirklich alles“ (Tobias, 52) gefallen habe; besonders wichtig war ihm die Teilnahme von Martin, den er als seinen besten Freund bezeichnet (Tobias, 59-62). Befragt nach dem idealen Sportlehrer betont er, dieser solle so sein wie Herr Reiser, der zur Zeit der Fördermaßnahme fachfremd Sportunterricht in der Klasse erteilte. Den Sportunterricht dort erlebte er als positiv, obwohl er sich selbst als jemanden erlebte, der die Aufgaben nicht gut erfüllte (Tobias, 65-86).

Tobias Äußerungen und die seiner Mutter verweisen also auf die hohe Bedeutung der Beziehungsgestaltung in unterrichtlichen oder therapeutischen Kontexten für den Jungen.

Innerhalb der Fördermaßnahme scheint dieser Wunsch auch erfüllt worden zu sein. Der Hinweis auf den „Lehrer, der Spaß versteht“ wurde von ihm vergleichsweise spontan eingebracht:

Interviewer: Ein Lehrer, der Spaß versteht?

Tobias: Auch wichtig

Interviewer: Hast du den gehabt hier?

Tobias: Ja.

Interviewer: Herr Theisen⁴³

Tobias: Ja, und du (Tobias, 120-121).

Wegen seiner sehr pauschalen Äußerungen ist es sehr schwierig, Tobias Äußerungen über Aufgaben, Übungen und Spiele zu interpretieren.

Als besondere Erlebnisse stellt er die Aufführung der *Stomp*-Choreografie mit den Besen heraus und er verweist auf eine Förderstunde, in der die Schüler mit

⁴³ Lehramtsanwärter in der Klasse (Name geändert), der in einer Förderstunde hospitiert hat und sich an den Aktivitäten beteiligte.

Schaumstoffschwertern fechten konnten.

Tobias: (...) Fechten mag ich auch sehr gern. Mit MARTIN fechten wir auch (Tobias, 34).

Das Herausheben dieser Aufgabe deckt sich mit den Reflexion zu den Förderstunden: Die besondere Freude, aber auch Tobias gute Fähigkeiten fielen auf und wurden auch innerhalb der Stunde anerkennend herausgestellt.

Wie auch bei Daniela sieht der Klassenlehrer Herr Reiser einen Zusammenhang zwischen der Fördermaßnahme und dem Verhalten während der kurz danach durchgeführten Klassenfahrt. Herr Reiser geht davon aus, dass Tobias auf der Grundlage der Erfahrungen im Sportförderunterricht hier eine deutlich verbesserte Bereitschaft zeigte, Bewegungsangebote anzunehmen

Herr Reiser: Also ich finde schon, bei TOBIAS habe ich das sehr positiv erlebt, dass er einfach, ja, was ich gerade schon gesagt habe, einfach ausgeglichener dadurch war und intensiv bei der Klassenfahrt, die wir hatten, das war eine Woche, da hatte TOBIAS wirklich alle Bewegungsangebote angenommen, die (?) also egal, ob das jetzt eine Radtour war oder eine lange Wanderung oder auch Ballspiele, da war er mit dabei. Und das würde ich schon auch mit darauf zurückführen (L2, 25).

Die Tatsache, dass Tobias überhaupt an dieser Fahrt teilnahm, führt Herr Reiser auf die Intervention zurück:

Herr Reiser: (...) die wären ja gar nicht mitgefahren normalerweise, ich hätte erwartet, die (Daniela und Tobias, J. M.) fahren nicht mit und deswegen würde ich das jetzt so einschätzen, dass sie auch einfach durch den Förderunterricht sicherlich ermutigt wurden und gestärkt wurden, das war ja vorher. Und TOBIAS wie gesagt herausragend. Dem hat das auf der Klassenfahrt gut gefallen. Das waren ja viele Angebote, wo man, wo ich auch vielleicht erwartet hätte, dass er dann, ja, kann ich nicht so gut, mach ich nicht so. Und da gibt es ja dann wenige Möglichkeiten, wenige Alternativen, sich zurückzuziehen. Und wenn ich so an den Zeitraum des Förderunterrichts denke, war eigentlich jetzt nichts, außer dem Unterricht, den man sonst hat und natürlich die Förderziele, die wir auch so im Kopf haben (L2, 69).

Nach Aussage von Herrn Reiser ist diese Veränderung auch den anderen Begleitern aufgefallen (L2, 71).

Tabelle 8: Tobias: Zusammenfassung der individuellen Personencharakteristik

Tobias	
Hinweise zum Schüler: Merkmale, Voraussetzungen	Tobias wurde in den informellen Vorgesprächen als Schüler beschrieben, der häufig eine negative Selbsteinschätzung äußert und insgesamt ängstlich wirkt. Neben dem Förderbedarf im Schwerpunkt „Lernen“ besteht Förderbedarf im Bereich Sprache. TRF (Einschätzung des Lehrers): Ausgangswerte im Bereich der Auffälligkeit bei <u>Angst/Depressivität</u> . CBCL (Einschätzung der Mutter): Ausgangswerte im Bereich der Auffälligkeit bei <u>Sozialem Rückzug</u> und <u>Angst/Depressivität</u> . Tobias findet keinen Gefallen am regulären Sportunterricht.
Hinweise bezüglich des Lernbereiches (Sport)	Förderbedarf ist im Bereich der Grobmotorik und in den Bereichen Kraft und Ausdauer vorhanden.
Veränderungen quantitativ	<ul style="list-style-type: none"> - ALS: deutlich schlechterer Werte in der Skala <i>Schule</i>, schlechterer Wert beim Merkmal <i>Familie</i> und ein leicht verbesserter Wert beim Merkmal <i>Freizeit</i>. - AFS: Schlechterer Wert beim Merkmal <i>Manifeste Angst</i>, leichte Verbesserung bei der <i>Schulunlust</i> und der <i>Sozialen Erwünschtheit</i>. - CBCL: deutliche Verbesserung der Werte beim Merkmal <u>Angst/Depressivität</u>, Verbesserung beim <u>Sozialen Rückzug</u>. - TRF: leicht positivere Einschätzung der <u>schulischen Leistungen</u> und deutlich positivere Einschätzung des <u>adaptiven Verhaltens</u>, sehr deutlich positivere Einschätzung beim Merkmal <u>Angst/Depressivität</u>, positivere Einschätzung beim Merkmal <u>Sozialer Rückzug</u>.
Veränderungen qualitativ	Der Klassenlehrer beschreibt den Effekt der Ausgeglichenheit, der direkt nach den Förderstunden deutlich wurde, und eine generell größere Bereitschaft, sich auf Anforderungen einzulassen. Auch die Mutter nimmt ihn aktiver und „selbstbewusster“ wahr.
Motivation bezüglich des Faches	Grundsätzlich nimmt Tobias tendenziell eher ungern am Sportunterricht teil – den Sportunterricht mit seinem Klassenlehrer bewertet er aber positiv.
Motivation bezüglich der Fördermaßnahme	Tobias hat die Maßnahme nach Aussage des Klassenlehrers und der Mutter motiviert besucht.
Mastery-Erfahrungen, Erfolgserlebnisse	Tobias sieht die Aufführung als Erfolg und bewertet seine Leistung bei einem Zweikampfspiel als gut.
Transfer des Gelernten	Tobias nimmt im Klassenunterricht und auf einer Klassenfahrt Bewegungsangebote deutlich eher an.
Gruppe/Gruppenklima	Tobias gibt an, die Gruppe habe ihm insgesamt gefallen, die Teilnahme seines Freundes war bedeutsam.
Inhalte/Aufgaben	Vor allem Gleichgewichts- und Zweikampfübungen wurden als positiv erlebt.
Lehrer	Indirekte aber deutliche Hinweise auf eine positive Beziehungsgestaltung.
Besonderheiten	Aus Sicht des Klassenlehrers wurden durch die Erlebnisse im Sportförderunterricht weitere positive Erfahrungen auf einer Klassenfahrt ermöglicht.

9.2.4 Individuelle Personencharakteristik Beispiel 4: Henri (Hauswirtschaftsunterricht)

Henri, der zu Beginn der Fördermaßnahme 10;9 Jahre alt war, ist in Osteuropa geboren, die Mutter spricht kaum Deutsch. Er nahm bis zu Schuljahr 2007/08 am Gemeinsamen Unterricht einer Grundschule teil und fiel dort zeitweise durch Störverhalten auf. Er ist seit dem Schuljahr 2008/09 Schüler der Rogers-Schule, war also zu Beginn der Fördermaßnahme erst ein halbes Jahr an der Schule und soll dort laut schulinterner Förderplanung in den Bereichen „Selbstsicherheit“, „Zutrauen“ und „emotionale Stabilität“⁴⁴ gefördert werden. Die Einschätzung der Mutter mithilfe des CBCL ergibt kritische Werte bei den Merkmalen *Sozialer Rückzug* und *Angst/Depressivität*. Letzteres wird auch durch die Klasselehrerin im TRF als kritisch eingeschätzt.

Im Säuglingsalter ist Henri mit seiner Mutter aus Osteuropa nach Deutschland gekommen, auch zur Zeit der Fördermaßnahme sprach sie kaum Deutsch.

Aufgrund dieses Umstands gestaltete sich das Interview mit ihr schwierig; die in der Familie lebende Tante war wegen ihrer Deutschkenntnisse unterstützend beim Gespräch dabei. Außerdem half Henri selbst bei den Übersetzungen. Diese Bedingungen führten zu wenig differenzierten Interviewaussagen. Demgegenüber fallen Henris Äußerungen im Vergleich mit denen aller anderen Teilnehmer durch ihrer Differenziertheit auf.

Bezogen auf die Situation in der Fördergruppe betont er die Bedeutung seiner Freunde, die teilgenommen haben, und die von ihm wahrgenommene gute Stimmung:

(Henri 53) So, ich war stolz, dass ich in diese Gruppe gekommen bin. Und, dass meine Freunde sind und so was alles..

(Henri, 19) So, in meiner Gruppe waren so viele äh viele Freunde von mir und so was alles. Und ich konnte dann mit ihnen reden und so was alles. Oder irgendwas machen, schneiden. Und wir haben viel gelacht und so was.

Er beschreibt den Unterschied der Hauswirtschaftsgruppe zur anderen Teilgruppe, die von Frau Schmidt unterrichtet wurde, anhand des Ausmaßes an Störungen und Konflikten:

Henri: Äh, so, ich glaub in der anderen Gruppe, wenn ich in der anderen jetzt war, da wären so kleine Probleme, weil manche aus der können so ärgern oder irgendwas anderes. Weil dort wie Marvin (Schüler der Klasse). entweder schubst er jemanden oder sagt ein schlechtes Wort oder sagt: "Geh weg!" Und deswegen wollte ich nicht bei ihm sein (Henri, 23).

⁴⁴ Die angegebenen Begriffe wurden in diesem Wortlaut innerhalb der schulinternen Förderplanung verwendet.

Noch plakativer bringt er seine Sicht auf diese beiden Gruppe in seiner nächsten Äußerung zum Ausdruck:

(Henri, 25) Äh, ja. Weil hier ist eine gute Gruppe, wo ich war, und dort ist eine schlechte.

Als negativen Aspekt innerhalb des Gruppenklimas stellt er allerdings die Störungen heraus, die von Robert ausgingen (Henri, 35).

Sehr differenziert sind Henris Aussagen zu den Tätigkeiten und Aufgaben, die im Hauswirtschaftsunterricht zu bewältigen waren. Seine Freude und Motivation kommen dabei deutlich zum Ausdruck:

Henri: Ähm, ja, wir hatten, ich hatte Spaß zu schneiden und zu essen irgendwas Leckeres und Neues (Henri, 73).

Henri: Äh, so, das allerbeste hat mir.. schneiden und ähm schneiden und spülen hat mir ganz gut gefallen. Zu Hause spüle ich ja nicht. Dort will ich zu Hause entweder spielen oder Fernseher gucken.. Äh, aber zu Hause schneide ich so Kartoffeln und Möhren und so was alles (Henri, 45).

Das hier angesprochene Spülen – eine Tätigkeit, die von den meisten Schülern gemieden wurde – verweist auf eine besondere Rolle, die Henri teilweise in der Gruppe einnahm: Da die Unterrichtszeit in der Regel zu kurz war, um alle Aufräum- und Reinigungsarbeiten innerhalb der Doppelstunde abzuschließen, erklärten sich einige Male Schüler bereit, innerhalb der Pausenzeit bei diesen Tätigkeiten mitzuhelfen. Neben Jaokob und Pascal meldete sich meistens Henri für diese Arbeiten – er war der Schüler, der am häufigsten bei dieser Aufgabe mithalf. Diese Tätigkeit bereitete ihm Freude; zugleich erhielt er intensivere Zuwendung durch den Lehrer und erfuhr die Anerkennung seiner Hilfsbereitschaft. Frau Schmidt stellt dies im Interview besonders heraus:

Frau Schmidt: Was mir aber noch einfällt, ist, dass HENRI häufig noch unten war. Und der hat das dann auch immer mal erwähnt, dass er, ja, dass du ihm auch gesagt hast, dass er ganz viel hilft und das ganz toll macht und halt auch immer durchhält und so, ne? (L3, 77)

Henri betont weiterhin, dass ihm die Möglichkeit, das Gelernte im häuslichen Bereich anzuwenden, gut gefallen habe.

Henri: Äh, ja so viele Gerichte wie zum Beispiel Pizza hab ich noch nie gemacht, ich hab nur gekauft und jetzt weiß ich, wie man das machen kann und ich kann das auch zu Hause machen (Henri, 97).

Von diesem Transfer berichtet auch die Mutter (Henris Mutter, 147-151).

Besonders betont werden von Henri auch die Handlungsergebnisse des Hauswirtschaftsunterrichts und seine eigene Leistung:

(Henri, 3) Ja. So. Dieses Fotos, das ist äh, dort habe ich das sehr schön gemacht das Burrito. So, das schmeckte auch sehr lecker. (...).

Frau Schmidt nimmt aufgrund der Fotos an, Henri sei immer sehr stolz auf das gewesen, was er gemacht hat (L3, 52).

Zum Lehrer äußert sich der Schüler folgendermaßen:

Henri: So... Du achtest auf Regeln. So, äh, aber manchmal bist du ein bisschen nett wie Frau Schmidt (Henri 101).

Auch den Äußerungen der Mutter kann entnommen werden, dass Henri den Lehrer als positiv wahrgenommen hat (Henris Mutter, 92) und ihn auch als Lehrer sieht, „der Spaß versteht“ (Henris Mutter, 180-193).

Hinweise auf wahrgenommene Veränderungen sind in den Interviews mit der Mutter und Klassenlehrerin nicht enthalten. Insgesamt bewertet Frau Schmidt die Fördermaßnahme für Henris Selbstwertentwicklung als positiv (L3, 135), wählt auf der Evaluationszielscheibe aber den zweitinnersten (roten) Kreis.

Tabelle 9: Henri: Zusammenfassung der individuellen Personencharakteristik

Henri	
Hinweise zum Schüler: Merkmale, Voraussetzungen	Henri wechselte aus dem Gemeinsamen Unterricht und wurde als Schüler mit geringer Selbstsicherheit und wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten beschrieben. TRF (Einschätzung des Lehrers): Ausgangswert im Bereich der Auffälligkeit bei <u>Angst/Depressivität</u> CBCL (Einschätzung der Mutter): Ausgangswerte im Bereich der Auffälligkeit bei <u>Sozialem Rückzug</u> und <u>Angst/Depressivität</u> .
Hinweise bezüglich des Lernbereiches (Sport)	Leichter Förderbedarf im Bereich der hauswirtschaftlichen motorischen Fertigkeiten vorhanden.
Veränderungen quantitativ	<ul style="list-style-type: none"> - ALS: deutlich positivere Werte bei allen drei Merkmalen (<i>Schule, Familie</i> und <i>Freizeit</i>). - AFS: deutlich positivere Werte bei den Bereichen <u>Manifeste Angst</u>, <u>Prüfungsangst</u> und <u>Schulunlust</u> und negativere Einschätzung bei der <u>Sozialen Erwünschtheit</u>. - CBCL: Verbesserung der Einschätzung zur <u>Angst/Depressivität</u> und deutlich positiverer Wert bei den <u>Kompetenzen</u> in der Elternbeurteilung. - TRF: leicht negativere Einschätzung der <u>schulischen Leistungen</u> und deutlich positivere Einschätzung des <u>adaptiven Verhaltens</u>. Sehr deutliche Verbesserungen in den Bereichen <u>Angst/Depressivität</u> und <u>Sozialer Rückzug</u> bei der Beurteilung – beide Werte sanken auf 0.
Veränderungen qualitativ	Keine Hinweise
Motivation bezüglich des Faches	Keine deutlichen Hinweise
Motivation bezüglich der Fördermaßnahme	Henri war in hohem Maße motiviert.
Mastery-Erfahrungen, Erfolgserlebnisse	Klassenlehrerin berichtet, sie habe wahrgenommen, dass Henri stolz auf seine Leistungen war. Er selbst nennt verschiedene Tätigkeiten und Aufgaben, bei denen er sich als erfolgreich erlebt

	hat (Schneiden, Spülen, Pizza backen).
Transfer des Gelernten	Mutter berichtet von hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, die Henri mittlerweile zu Hause ausübt.
Gruppe/Gruppenklima	Henri betont die Bedeutung der Ruhe in der Gruppe, der mangelnden Störungen und die Bedeutung seiner Freunde.
Inhalte/Aufgaben	Henri betont seine Freude an den Tätigkeiten im Hauswirtschaftsunterricht.
Lehrer	Die Mutter gibt an, Henri sei mit dem Lehrer „sehr zufrieden“ gewesen. Aussagen von Henri bestätigen dies.
Besonderheiten	Henri war oft bereit, länger mit dem Lehrer in der Küche zu arbeiten und bekam hierfür besondere Anerkennung.

9.2.5 Individuelle Personencharakteristik Beispiel 5: Yasmin (Hauswirtschaftsunterricht)

Yasmin war zu Beginn der Fördermaßnahme 13;2 Jahre alt. Ihre umfänglichen Lernschwierigkeiten sind auf *perinatale Ursachen* zurückzuführen. Die Geschwisterkinder besuchen Regelschulen. Yasmins soziokultureller Familienhintergrund weist nicht die typischen Merkmale auf, die bei den meisten Schülern einer Förderschule Lernen vorzufinden sind (Bildungsferne, relative Armut; vgl. KOCH 2007).

Die Förderung von Yasmins motorischer und emotional-sozialer Entwicklung wird von der Familie stark unterstützt. Die Mutter verweist allerdings auch auf Schwierigkeiten: Innerhalb eines Sportvereins fühlt sich Yasmin wenig integriert und wird bei Wettkämpfen oftmals nicht eingesetzt (Yasmins Mutter, 103).

Zum Zeitpunkt des Beginns der Fördergruppe besuchte Yasmin seit einem Schulhalbjahr die Klasse von Frau Schmidt; zuvor war sie im ersten Schulbesuchsjahr auf einer anderen Förderschule Lernen, danach wechselte sie zur James-Schule und war dort bei einer anderen Klassenlehrerin. Gemäß der Förderplanung von Frau Schmidt wurde zum Zeitpunkt der Intervention neben der *Selbstwertförderung* die Förderung einer angemessenen *Arbeitshaltung* als vordringlich angesehen. Yasmins Selbstauskünfte in der ALS belegen den erstgenannten Förderbedarf nicht, die Angaben im AFS ergeben jedoch Werte, die bei den Merkmalen *Prüfungsangst*, *Manifeste Angst* und *Soziale Erwünschtheit* einen Prozentrang oberhalb von 50 aufweisen. Die Angaben der Mutter (CBCL) und der Lehrerin (TRF) verweisen ebenfalls auf die Angstproblematik.

Insgesamt schätzt Frau Schmidt als Klassenlehrerin die Fördermaßnahme für Yasmin als erfolgreich ein, formuliert dies allerdings vorsichtig:

(L3, 131). Nee, eigentlich schon gelb. Ich glaube, für die ist das gut und bei der könnte ich mir vorstellen, dass ihr das auch viel gebracht hat so, ne?

Gemäß dieser Annahme zeigen sich bei den Einschätzungen anhand des Lehrerfragebogens TRF im Merkmal *Sozialer Rückzug* leichte Verbesserungen, bei *Ängstlichkeit/Depressivität* sogar deutlich positivere Werte. Die eher vorsichtige Interviewaussage kann auf Frau Schmidts Auffassung zurückzuführen sein, dass Effekte ihrer eigenen Unterrichtsarbeit im Bereich sozial-emotionales Lernen für sie kaum von den Effekten des Hauswirtschaftsunterrichts zu trennen sind:

Frau Schmidt: Also so direkt im Unterricht eigentlich weniger. Ich finde es jetzt auch schwer, das unbedingt an Hauswirtschaft da festzumachen, weil ja doch viele Sachen, viel mit sozialem Lernen und ich ja auch doch viel förder, jetzt in anderem Unterricht eben (L3, 33).

Auch Yasmin äußert sich ähnlich positiv, berichtet allerdings nicht von konkreten Fördereffekten.

Wie bereits einige Mütter in anderen Fallanalysen kommt auch Yasmins Mutter durch die Tatsache, dass ihre Tochter nichts Negatives erzählt hat, zu der Überzeugung, dass die Fördermaßnahme ihrem Kind gefallen hat.

Frau N.: Also nach den Bildern würde ich sagen, hat es dem Ganzen entsprochen und nach dem, also ich sag ja sonst wäre eine negative Geschichte zu Hause gelandet, das nehm ich mal an. Also von daher kann ich mir nicht vorstellen, dass da irgendwas wirklich war (Yasmins Mutter, 69).

In ähnlich indirekter Weise schließt die Mutter auch auf ein förderliches Lehrerverhalten (Yasmins Mutter, 73-75) und auf die Eignung der Gruppe für ihre Tochter (Yasmins Mutter, 179).

Yasmin selbst betont die Wichtigkeit von Freunden in der Gruppe (Yasmin, 26-31). Den Erzählungen von Yasmin hat die Mutter entnommen, dass die Ergebnisse des Hauswirtschaftsunterrichts durchaus als erfolgreich wahrgenommen wurden.

Frau N.: Sie hat schon erzählt, dass sie da, also dass ihr da etwas gemacht habt, da sag ich jetzt mal zum Beispiel "Ich hab Brote geschmiert", das ist schon stolz, also das ist ja ne, also jetzt nicht "Wir haben da jetzt", ne, so hat sie nicht erzählt, sie hat da schon alles fröhlich erzählt. Also ich sag ja, wie es rüberkommt (Yasmins Mutter, 97).

Auch Yasmin selbst gibt mithilfe der Fotos Handlungsergebnisse an, bei denen sie sich als erfolgreich erlebt hat (Yasmin, 68-73).

Als persönliche Enttäuschung bewertet sie ihr Verhalten am Anfang der Fördermaßnahme (Yasmin, 76-79): Sie verließ einige Male den Unterrichtsraum, um eine Schülerin einer anderen Klasse zu treffen, was zu Störungen führte und gemeinsam mit

der Klassenlehrerin geklärt werden musste (L3, 29-31). Die Klärung hatte eine zuverlässigere Teilnahme von Yasmin am Hauswirtschaftsunterricht zur Folge.

Tabelle 10: Yasmin: Zusammenfassung der individuellen Personencharakteristik

Yasmin	
Hinweise zum Schüler: Merkmale, Voraussetzungen	Yasmin ist eine Schülerin mit eindeutig perinatal verursachtem Förderbedarf. Sie wurde als Schülerin beschrieben, die sich wenig zutraut und kein angemessenes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten besitzt. TRF (Einschätzung des Lehrers): <u>Angst/Depressivität</u> Ausgangswert im Bereich der Auffälligkeit. CBCL (Einschätzung der Mutter): <u>Sozialer Rückzug</u> und <u>Angst/Depressivität</u> Ausgangswerte im Bereich der Auffälligkeit.
Hinweise bezüglich des Lernbereiches (Sport)	Förderbedarf im Bereich der Feinmotorik
Veränderungen quantitativ	<ul style="list-style-type: none"> - ALS: verbesserter Wert beim Merkmal <u>Freizeit</u>, Verschlechterung beim Merkmal <u>Familie</u>. - AFS: leichte Verbesserungen bei den Merkmalen <u>Manifeste Angst</u>, <u>Prüfungsangst</u> und <u>Soziale Erwünschtheit</u>. - CBCL: leichte Verschlechterung des Wertes beim Merkmal <u>Sozialer Rückzug</u> und Verbesserung bei der Einschätzung der <u>Kompetenzen</u>. - TRF: deutliche verbesserte Einschätzung des Merkmals <u>Angst/Depressivität</u> und leichte Verbesserung beim <u>Sozialen Rückzug</u>. Verbesserung der Einschätzung des <u>adaptiven Verhaltens</u> und Verschlechterung beim Merkmal <u>Leistung</u>.
Veränderungen qualitativ	keine Hinweise
Motivation bezüglich des Faches	Keine Hinweise
Motivation bezüglich der Fördermaßnahme	Anfänglich wechselnd, dann konstantere Motivation
Mastery-Erfahrungen, Erfolgserlebnisse,	Erfolgserlebnisse wurde von Yasmin selbst und der Mutter berichtet.
Transfer des Gelernten	Keine Hinweise
Gruppe/Gruppenklima	Zusammenarbeit mit ihren Freunden war wichtig.
Inhalte/Aufgaben	Eine Affinität zu bestimmten Aufgaben oder Tätigkeiten ist den Interviews nicht zu entnehmen.
Lehrer	Die Mutter gibt indirekte Hinweise auf eine positive Beziehungsgestaltung
Besonderheiten	Störungen des Unterrichtsablaufs durch Yasmin zu Beginn der Maßnahme.

9.2.6 Vergleich der Einzelfallanalysen mithilfe der Komparationstabellen

Während im vorangegangenen Arbeitsschritt aus den je nach Schüler unterschiedlich detaillierten Falldarstellungen in Fließtextform eine Komprimierung der Daten in eine Tabellenform vorgenommen wurde, erfolgt im nächsten Schritt eine weitere Reduktion. Aus dieser hypothesenbezogenen Darstellung, in der personenbezogene Einzelheiten enthalten sind, werden nun alle Merkmale, die bei mindestens zwei Schülern vorhanden sind, in komprimierter und übersichtlicher Form in die Komparationstabellen übertragen (siehe Tabelle 11 und 12; vgl. JÜTTEMANN 2009a).

Dieser Schritt schafft eine gute Vergleichbarkeit der Einzelfälle und erlaubt es somit, Übereinstimmungen zu finden, die eine wichtige Voraussetzung für die weitere *Reduktion* im Sinne der *Phänomenanalyse* darstellen.

Aus der bislang durchgeführten Aufarbeitung der Daten wird der Aspekt der *Beziehungsgestaltungen durch den Lehrer* insofern reduziert, als hier nur noch Hinweise auf Besonderheiten in der Lehrer-Schüler-Beziehung aufgeführt werden. Für die meisten Schüler kann angenommen werden, dass eine angemessen positive Beziehung vorhanden war. Bei einigen Schülern (Tobias, Pascal, Michel) wird durch die Mutter geschlussfolgert, die Beziehung müsse angemessen gewesen sein, da die Jungen ansonsten Anzeichen von Verweigerung gezeigt hätten oder sich negativ geäußert hätten. Die Lehrerinterviews stützen diese Annahme der positiven Beziehung. Herr Reiser: Ich denke als Klassenlehrer wäre das noch eher möglich, aber irgendein anderer Lehrer, der jetzt auch keinen Bezug zu den Schülern hat, also du hast ja auch die Bindung zu den Schülern hergestellt, ganz intensiv so, und ich glaube, das ist schon eine wichtige Voraussetzung gewesen, um das so zu ermöglichen (L2, 172).

Von zwei Kollegen wurde die Bedeutung der Tatsache betont, dass der Lehrer (Verfasser) den Schülern aus anderen Kontexten bekannt war:

Frau Schmidt: Die kannten dich ja auch vom Eislaufen. Das war, glaube ich, ganz gut, dass du da jetzt nicht ganz fremd reingekommen bist, sage ich mal. Die kannten dich und nee, ich habe eigentlich nur Positives gehört, also jetzt nicht, nichts, nee (L3, 21).

Herr Buchwald: (...) du bist ja als Lehrer bekannt und mit dir wird auch der Bereich Sport verbunden (...) (L1, 33).

Das Merkmal einer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber dem Lehrer wird dementsprechend als eines angesehen, welches als für alle Schüler gegeben angenommen werden kann. In die Komparationstabelle fließen daher nur Hinweise ein, die von diesem Eindruck absetzen.

Aufgenommen wird hier als bisher noch nicht berücksichtigtes Kriterium, dass der jeweilige Schüler sich innerhalb der Familie, vor allem mit den Eltern, austauscht. Im Rahmen der prozesshaften Erweiterung der Hypothesen wird angenommen:

- Hypothese 10: Der Fördererfolg wird durch die in der Familie stattfindende Kommunikation über die Interventionsmaßnahme positiv beeinflusst.

Tabelle 11: Komparationstabelle der SFU-Gruppe

	Britta	Christian	Lukas	Daniela	Martin	Nadine	Tobias
Kritische oder auffällige Ausgangswerte der Selbsteinschätzung	<u>AFS</u> MA <u>AFS</u> SE	<u>ALS</u> ges Fa <u>AFS</u> PA MA SU	<u>AFS</u> MA SU SE	<u>AFS</u> SE	<u>AFS</u> SE	<u>AFS</u> SE	<u>AFS</u> SE
Kritische oder auffällige Ausgangswerte der Fremdeinschätzung	keine	keine	keine	<u>TRF</u> SozR <u>CBCL</u> AnDe, SozR	<u>TRF</u> SozR, AnDe, <u>CBCL</u> AnDe, SozR	<u>TRF</u> SozR, AnDe_	<u>TRF</u> AnDe, <u>CBCL</u> AnDe, <u>SozR</u>
Deutliche positive Veränderungen (quantitativ)	<u>AFS</u> PA	<u>CBCL</u> Komp	<u>ALS</u> Fr.	<u>AFS</u> PA <u>CBCL</u> AnDe, SozR, <u>TRF</u> AnDe, SozR,	<u>TRF</u> SozR	<u>TRF</u> : adap	<u>CBCL</u> AnDe, SozR, <u>TRF</u> : AnDe, Adap
Hinweise auf positive Effekte (qualitativ)	ansatzweise (Mutter)	ansatzweise (Lehrer)	ansatzweise (Mutter)	deutlich (Lehrer, Mutter)	keine	deutlich (Lehrer, Mutter)	deutlich (Lehrer, Mutter)
Hinweise auf Erfolgserlebnisse	durch Schülerin	durch Schüler, Lehrer	durch Schüler	durch Schüler, Lehrer, Mutter	durch Schüler,	durch Schülerin (moderat)	Schüler, Lehrer,
Hinweise auf die Bedeutung der Gruppe/des Klimas	durch Mutter und Schülerin	durch Mutter	durch Mutter und Schüler	durch Schülerin: Freunde waren wichtig	durch Mutter (indirekt)	durch Schülerin: Freunde waren wichtig	durch Mutter (indirekt)
Hinweise zur positiven Bedeutung des Lehrers	durch Schülerin mit moderater Kritik	durch Lehrer	durch Lehrer	durch Schülerin (angedeutet), Mutter (indirekt)	durch Mutter (indirekt)	durch Schülerin (angedeutet)	durch Mutter (indirekt, aber deutlich)
Motivation bzgl. der Maßnahme	wechselnd	deutliche Hinweise	Hinweise auf	deutliche Hinweise	Hinweise auf	deutliche Hinweise	Hinweise auf

Fallanalysen und deren Vergleich

		auf hohe Motivation	hohe Motivation	auf hohe Motivation	hohe Motivation	auf hohe Motivation	hohe Motivation
Hinweise auf Transfereffekte	keine	durch Mutter u. Lehrer	keine	durch Mutter	keine	keine	durch Lehrer
Hinweise auf Entwicklungsbedingungen Schule/Familie	ungünstige Klassensituation	ungünstige Klassen- u. Freizeitsituation	ungünstige Klassensituation	günstige schulische Bedingungen	ungünstig Beziehung innerhalb der Klasse	wenig Unterstützung durch Familie	günstige schulische Bedingungen
Familiärer Austausch über Intervention	wenig	vorhanden	vorhanden	vorhanden	wenig	vorhanden	vorhanden

Tabelle 12: Komparationstabelle der HW-Gruppe

	Henri	Jakob	Michel	Pascal	Robert	Tim	Yasmin	Yvonne
Kritische oder auffällige Ausgangswerte der Selbsteinschätzung	<u>AFS</u> MA SU	ALS Ges. Sch. Fr. <u>AFS PA</u> MA SU SE	<u>AFS</u> SE	<u>AFS</u> PA MA SE	<u>ALS</u> Fam <u>AFS</u> PA MA SU SE	<u>AFS</u> SE	<u>ALS</u> ges <u>AFS</u> MA SE	<u>AFS</u> PA MA
Kritische oder auffällige Ausgangswerte der Fremdeinschätzung	<u>CBCL</u> AnDe SozR	<u>TRF</u> AnDe	<u>CBCL</u> SozR	<u>CBCL</u> SozR	keine	keine	<u>TRF</u> AnDe <u>CBCL</u> AnDe	keine
Deutliche positive Veränderungen (quantitativ)	<u>ALS</u> Sch. Fam. Fr. <u>AFS PA</u> MA SU <u>CBCL</u> Komp <u>TRF</u> AnDe SozR adap	<u>ALS</u> Sch. Fam. Fr. <u>AFS</u> PA MA	ALS Sch. Fam. Fr. <u>AFS PA</u> MA SU <u>CBCL</u> AnDe, SozR, Komp <u>TRF</u> AnDe, SozR	<u>ALS</u> Fr. <u>TRF</u> AnDe SozR	<u>ALS</u> Fa.	<u>ALS:</u> Sch. Fam. Fr. <u>CBCL</u> Komp <u>TRF:</u> SozR	<u>TRF</u> AnDe	keine
Hinweise positive Effekte (qualitativ)	keine	keine	deutlich (durch Mutter)	keine	keine	Selbstständig- keit (durch Mutter)	keine	keine
Hinweise auf Erfolgserlebnisse	durch Mutter	durch Schüler	durch Mutter	keine Hinweise	durch Mutter	durch Mutter	durch Mutter	durch Mutter
Hinweise auf die Bedeutung der Gruppe/des Klimas	durch Schüler	durch Schüler: Freunde waren wichtig	durch Mutter	durch Mutter	durch Schüler: Freunde waren wichtig	durch Eltern (deutlich)	durch Mutter (deutlich)	durch Mutter und Schülerin
Hinweise auf besondere Bedeutung des Lehrers	durch Mutter u. Lehrer	durch Mutter (indirekt u. vage)	keine	durch Mutter u. Lehrer	durch Mutter (deutlich)	durch Eltern (deutlich) u. Lehrer	durch Mutter (indirekt)	durch Mutter (indirekt)
Motivation bzgl. der Maßnahme	deutliche Hinweise auf hohe Motiva- tion	Hinweise auf hohe Moti- vation	Hinweise auf hohe Moti- vation	Hinweise auf hohe Moti- vation	wechselnd nach Beobachtung, hoch nach Aussage der Mutter	Hinweise auf hohe Moti- vation	wech- selnd	Hinweise auf hohe Moti- vation
Hinweise auf Transfereffekte	durch die Mutter	keine	durch die Mutter	keine	durch die Mutter	durch die Mutter	keine	durch die Mutter
Entwicklungsbedingungen Schule/Familie	gelun- gener Übergang in neue Schule	gelun- gener Übergang in neue Schule	günstige familiäre Unter- stützung	keine Hinweise	noch schwieriger Übergang in neue Schule	keine Hinweise	un- günstige Freizeit- situation	keine Hinweise
Familiärer Austausch über Intervention	vorhanden	wenig	vorhanden	wenig	wenig	wenig	wenig	vorhanden

9.3 Typendifferenzierung: Überindividuelle Personencharakteristiken

Die Komparationstabelle ermöglicht es, Übereinstimmungen und Unterschiede der Einzelfälle im Hinblick auf die relevante Aspekte und Hypothesen der Studie zu identifizieren. Um jeweils hinter diesen Fällen verborgene *Subphänomene* – in diesem Fall Einfluss- oder Wirkfaktoren der Förderergebnisse – entdecken zu können, wird im nächsten Schritt eine Typendifferenzierung vorgenommen. Aus den gefundenen Gemeinsamkeiten der *individuellen Personencharakteristik* werden überindividuelle „Partialtypen“ (2009a, S. 56) entwickelt, die als Grundlage der Beschreibung und Beurteilung derjenigen Einfluss- und Wirkfaktoren dienen sollen, die zu positiven Förderergebnissen geführt haben.

Die Fallanalysen erlaubten es, fünf Personencharakteristiken zu bilden, wobei drei der 15 Schüler aufgrund der ihnen zuzuordnenden Daten keinem Typus zugewiesen wurden.

Tabelle 13: Überindividuelle Personencharakteristik Typ Ia

Typ Ia: „Zurückgezogene, ängstliche Schüler mit deutlichen Fördererfolgen“
Zusammengefasste Schüler: Daniela, Tobias, Michel
<p>Die hier zusammengefassten Schüler werden in hohem Maße als <u>sozial zurückgezogen</u> und <u>ängstlich</u> wahrgenommen. Bei den Selbsteinschätzungen sind die Ausgangswerte des Merkmals <u>Soziale Erwünschtheit</u> auffallend hoch. In unterrichtlichen Situationen und innerhalb des Interviews zeigte sich dies in einem ausgeprägten <u>Mangel an sprachlichen Äußerungen</u>. Die Schüler verhielten sich weitgehend <u>abwartend und zurückhaltend</u>. Wegen bestehender <u>Rückstände in der motorischen Entwicklung</u> benötigten sie verstärkt Hilfe, Unterstützung und Zuwendung bei der Durchführung der jeweiligen Aufgaben.</p> <p>Trotz der Tendenz, innerhalb der Familie wenig über den Förderunterricht zu sprechen (vor allem Tobias und Michel), zeigte sich im Elterninterview, dass ein <u>konkreter Eindruck</u> über die Maßnahme gewonnen wurde.</p> <p>Die <u>deutlichen qualitativen Hinweise</u> auf positive Effekte in den Interviews spiegeln sich auch in <u>verbesserten quantitativen Werten</u> bei der Fremdeinschätzung und bei den Merkmalen <u>Ängstlichkeit/Depressivität</u> und <u>Sozialer Rückzug</u> wider. Es sind deutliche Hinweise auf <u>Mastery-Erfahrungen</u> vorhanden, die <u>Motivation</u> zur Teilnahme an der Maßnahme war groß. Für alle drei Schüler wurde von Situationen berichtet, in denen das im Förderunterricht Erlernte in andere Kontexte <u>transferiert</u> wurde.</p> <p>Aus Sicht der Lehrer und der Beobachterin wurde die Fördermaßnahme für die Selbstwertentwicklung als sehr positiv eingeschätzt.</p>

Bei den hier zusammengefassten Schülern bestehen solide Hinweise für einen positiven Erfolg der Förderung. Bezogen auf alle drei Schüler kann davon ausgegangen werden,

dass eine positive Beziehung zum Lehrer bestand. Hinweise darauf, dass die Lehrerpersönlichkeit über diese *notwendige Voraussetzung* hinaus von Bedeutung war, sind nicht vorhanden. Während die Interviewdaten von Daniela und Tobias eine positive Wirkung eines humorvollen, mit den Schülern spielerisch interagierenden Lehrers andeuten, ist dies aus den Interviewdaten von Michel nicht erkennbar – und ist aufgrund fachimmanenter Strukturen, Voraussetzungen und Ziele auch weniger zu erwarten.

Tabelle 14: Überindividuelle Personencharakteristik Typ Ib

Typ Ib: „Zurückgezogene, ängstliche Schüler mit tendenziell guten Förderergebnissen“
Zusammengefasste Schüler: Nadine, Tim, Pascal
<p>Auch die hier zusammengefassten Schüler verhielten sich innerhalb der Unterrichtseinheit sehr zurückhaltend, werden aber aus Eltern- und Lehrersicht <u>weniger deutlich sozial zurückgezogen</u> und <u>ängstlich</u> wahrgenommen als bei „Typ 1a“. Bei den Selbsteinschätzungen sind die Ausgangswerte des Merkmals <u>Soziale Erwünschtheit</u> ähnlich hoch. Auch bei diesen Schülern bestanden <u>Rückstände in der motorischen Entwicklung</u>, die entsprechende Unterstützung notwendig machten.</p> <p>Die Eindrücke, die die Eltern von der Fördermaßnahme gewannen, waren weniger deutlich sichtbar als bei der oben beschriebenen Gruppe. <u>Qualitative Hinweise</u> auf positive Effekte sind in geringerem Maße vorhanden. Auch die <u>quantitativen Hinweise</u> auf Verbesserung sind weniger stark ausgeprägt und wurden eher von den Lehrern als den Eltern wahrgenommen. Es sind Hinweise auf <u>Mastery-Erfahrungen</u> vorhanden; die <u>Motivation</u> zur Teilnahme an der Maßnahme war groß. Für alle drei Schüler wurde von Situationen berichtet, in denen das im Förderunterricht Gelernte in andere Kontexte <u>transferiert</u> wurde.</p> <p>Aus Sicht der Lehrer und der Beobachterin wurde die Fördermaßnahme auch bei diesen Schülern als sehr positiv für die Selbstwertentwicklung eingeschätzt.</p>

Wegen der teilweise großen Ähnlichkeit der Voraussetzungen und Entwicklungstendenzen von Nadine, Tim und Pascal zu dem oben genannten Typus wird diese Personencharakteristik als „Typ Ib“ bezeichnet, um die eher graduelle Unterschiedlichkeit herauszustellen.

Die unten aufgeführten weiteren drei überindividuellen Personencharakteristiken weisen hingegen eine deutlichere Trennschärfe auf.

Tabelle 15: Überindividuelle Personencharakteristik Typ II

Typ II: „Kontaktbereite Schüler in neuem schulischem Umfeld mit deutlichen Fördererfolgen“
Zusammengefasste Schüler: Henri, Jakob
<p>Die beiden zusammengefassten Schüler waren zu Beginn der Intervention aufgrund von Selbst- und Fremdbeurteilungen als <u>tendenziell ängstlich und zurückhaltend</u> einzustufen. In den Unterrichtssituationen verhielten sie sich demgemäß zurückhaltend, zeigten sich aber deutlich kontaktbereiter als die Schüler des Typs I. Ein gemeinsames Merkmal der beiden Schüler ist die <u>erfolgreiche Integration in eine neue Lerngruppe nach zuvor</u> schwierigen Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht. Beide Schüler zeigten sich motiviert – bei beiden waren <u>Mastery-Erfahrungen</u> vorhanden, zudem konnten beide besondere <u>Zuwendung und Anerkennung durch den Lehrer</u> erfahren.</p> <p>Bei beiden Schülern ergaben sich <u>deutliche Verbesserungen auf den ALS- und AFS-Skalen</u>. <u>Verbesserungen</u> zeigen sich auch in der Nachher-Bewertung der internalisierenden Störungen durch Eltern und Lehrer. Qualitative Hinweise auf Veränderungen wurden nicht gefunden, allerdings kann dies in beiden Fällen an den geringen Deutschkenntnissen der Mütter liegen.</p>

Tabelle 16: Überindividuelle Personencharakteristik Typ III

Typ III: „Schüler mit ungünstigem Gruppenverhalten, großer Motivation und geringen Fördererfolgen“
Zusammengefasste Schüler: Christian, Robert
<p>Bei beiden hier zusammengefassten Schülern ergeben die Angaben in den Skalen der ALS vergleichsweise niedrige Werte, zugleich zeigen sie auch <u>kritische Ausgangswerte</u> in mindestens drei Skalen des <u>AFS</u>. Gleichzeitig zeigen sich bei den Vorher-Werten der Fremdeinschätzungen <u>keine auffälligen Werte</u> in der Bereichen <u>Angst/Depressivität</u> und <u>Sozialer Rückzug</u>. Gemeinsam ist beiden Jungen, dass sie von anderen Mitgliedern der Fördergruppen als <u>störend</u> wahrgenommen wurden. Bei beiden Schülern gibt es deutliche Hinweise darauf, dass sie <u>motiviert</u> an der Fördermaßnahme teilnahmen und <u>die Person des Lehrers positiv wahrnahmen</u>; auch <u>Erfolgserlebnisse</u> konnten wahrgenommen werden. <u>Transfereffekte</u> auf den außerschulischen Bereich wurden berichtet. Bei beiden Schülern kann von <u>ungünstigen Bedingungen</u> innerhalb der <u>Klasse</u> und der <u>Familie</u> ausgegangen werden. Die quantitativen und qualitativen <u>Hinweise auf Fördererfolge sind gering</u>.</p>

Tabelle 17: Überindividuelle Personencharakteristik Typ IV

Typ IV: „Schülerinnen mit ungünstigen kontextuellen Bedingungen, wechselnder Motivation und geringen Fördererfolgen“
Zusammengefasste Schüler: Britta, Yasmin
Bei beiden hier zusammengefassten Schülerinnen zeigten sich in Skalen des <u>AFS auffällige Werte</u> . Bei beiden Mädchen kann von einer <u>wechselnden Motivation</u> gegenüber der Fördermaßnahme ausgegangen werden: Beide zogen sich phasenweise aus dem Unterrichtsgeschehen zurück, zeigten zu anderen Zeitpunkten stärkeres Interesse und konnten <u>Erfolge</u> erleben. Ein deutlich wahrgenommener <u>Transfer</u> auf außerschulische Bereiche wurde <u>nicht berichtet</u> . Bei beiden Schülerinnen kann von einer erheblichen <u>Problembelastung auf Mikrosystemebene</u> ausgegangen werden. Die quantitativen und qualitativen <u>Hinweise auf Fördererfolge sind gering</u> .

Bemerkenswert bei diesem letzten Typus ist, dass neben den dargestellten Übereinstimmungen ein sehr unterschiedliches Lebensumfeld und eine unterschiedliche Biografie vorliegen (siehe Fallanalysen im Anhangband). Die festgestellte Gemeinsamkeit ungelöster Problematiken auf Mikrosystemebene scheint den Fördererfolg unabhängig vom familiären Hintergrund und deren sozioökonomischen Bedingungen zu erschweren.

9.4 Gruppenbezogene vergleichende Fallanalyse

9.4.1 Quantitative Überprüfung der Wirksamkeit und Gruppenvergleich⁴⁵

Die aus standardisierten Fragebogenverfahren stammenden Messwerte sind bislang in die vergleichenden Fallanalysen eingegangen, flossen also als Teilaspekt in eine Auswertungsmethodik ein, die sich an den Prinzipien der qualitativen Sozialforschung orientiert. Die quantitativen Daten eröffnen darüber hinaus die Möglichkeit, sich statistischer Auswertungsverfahren zu bedienen. Durch diesen methodischen Perspektivenwechsel können die Ergebnisse der Fallvergleiche ergänzt, unterstützt oder auch kontrastiert werden (vgl. FLICK 2007). Der Anwendung von statistischen Verfahren kommt dabei die Funktion einer quantitativen Evaluation der Interventionen zu. Zu klären ist die Frage, ob die qualitativen Hinweise auf positive Förderergebnisse auch durch die „harten“ statistischen Methoden (BORTZ & DÖRING 2002, S. 296, vgl. Abschnitt 8.1.3) belegt werden können und bei welchen Merkmalen dies zutrifft.

⁴⁵ Die Auswertung der quantitativen Daten geschah mit Unterstützung des Statistischen Beratungszentrums der Fakultät Statistik an der TU Dortmund. Verwendet wurde das Programmpaket R.

Letztlich dient die statistische Auswertung dem Vergleich der Gruppen und unterstützt somit die Überprüfung der 1. Haupthypothese (siehe Abschnitt 8.3), dass ein nicht bewegungsorientiertes Förderangebot für die Selbstwertförderung ebenso wirksam ist wie ein sportbetontes. Deshalb soll die statistische Auswertung der Fragebogendaten der Bewertung von *sportlicher Bewegung als möglichem Wirkfaktor* für eine positive Selbstwertentwicklung von SPF-L-Schülern dienen.

Deskriptive Auswertung

Durch den Vergleich der Mittelwerte (\bar{x}) lässt sich bei den meisten erhobenen Merkmalen eine Verbesserung über die beiden Messzeitpunkte beobachten. Verschlechterungen traten lediglich in der Gruppe „Sportförderunterricht“ bei den Merkmalen TRF LehSozR ($\bar{x} = -1,29$), TRF LehLeistung ($\bar{x} = -0,25$), AFS Manifeste Angst ($\bar{x} = -0,43$), AFS Soziale Erwünschtheit ($\bar{x} = -0,43$), ALS Schule ($\bar{x} = -7,14$), ALS Freizeit ($\bar{x} = -1,86$), ALS Familie ($\bar{x} = -1,14$) und somit auch beim Gesamtwert der ALS ($\bar{x} = -10,14$) auf. Die Verschlechterung des Merkmals Sozialer Rückzug im TRF kann deutlich auf die Bewertung von Lehrer 1 zurückgeführt werden: Bei den vier Schülern seiner Klasse betrug diese im Mittel $-7,67$. Es ist demnach ein Zusammenhang dieses Werts mit dem beschriebenen problematischen Kontext (vgl. Abschnitt 8.7 u. Abschnitt 9.4.1) anzunehmen⁴⁶.

Die dargestellten Boxplots in Abbildung 27 ermöglichen eine gute visuelle Analyse der beschriebenen Ergebnisse zum Merkmal TRF LehSozR. Die Verschiebung der Nachher-Boxplots nach oben in der Darstellung der Sportfördergruppe, die auf eine Verschlechterung hinweist, ist auf die Angaben von Lehrer 1 zurückzuführen. Entsprechendes gilt für die *Boxplot-Differenz*: Werte unterhalb des Meridians, welche eine negative Entwicklung darstellen, beruhen auf diesen Einschätzungen.

Die darunter dargestellte Boxplot-Grafik (Abbildung 28) zum gleichen Merkmal aus Sicht der Eltern (*CBCL SozR*) zeigt eine weniger starke Unterschiedlichkeit. Dies kann als Hinweis auf einen Effekt gewertet werden, der durch die spezifische Situation des Lehrers verursacht wurde (vgl. Abschnitt 8.7).

Auch die beschriebenen Verschlechterungen beim *ALS-Gesamtwert* können an der Boxplot-Grafik abgelesen werden (Abbildung 29), während in der Hauswirtschaftsgruppe die Nachher-Box eine deutlich positivere Lage als die Vorher-Box aufweist.

⁴⁶ Alle weiteren Boxplots zu den 15 gemessenen Merkmalen finden sich im Anhangband: zum einen in Form des Gruppenvergleichs, zum anderen für alle 15 Schüler zusammengefasst.

Diese Verschlechterungen und auch die bei der *Manifesten Angst* im AFS sind über die gesamte Sportfördergruppe festzustellen, allerdings ist die Höhe der Veränderung wesentlich durch die Schüler von Lehrer 1 geprägt. Bei der *Sozialen Erwünschtheit* korrespondiert die Verschlechterung der Sportfördergruppe mit der in der Hauswirtschaftsgruppe. Der leichten Verschlechterung bei der Beurteilung der Schulleistung (TRF) der bewegungsorientiert geförderten Gruppe steht eine unwesentliche Verbesserung in der Hauswirtschaftsgruppe gegenüber ($\bar{x} = 0,03$). Allerdings muss betont werden, dass die schulische Leistung das einzige gemessene Merkmal darstellt, bei dem nach derzeitigem Forschungsstand eine Verbesserung durch eine selbstwertfördernde Intervention nicht zu erwarten ist (vgl. Abschnitt 3.7).

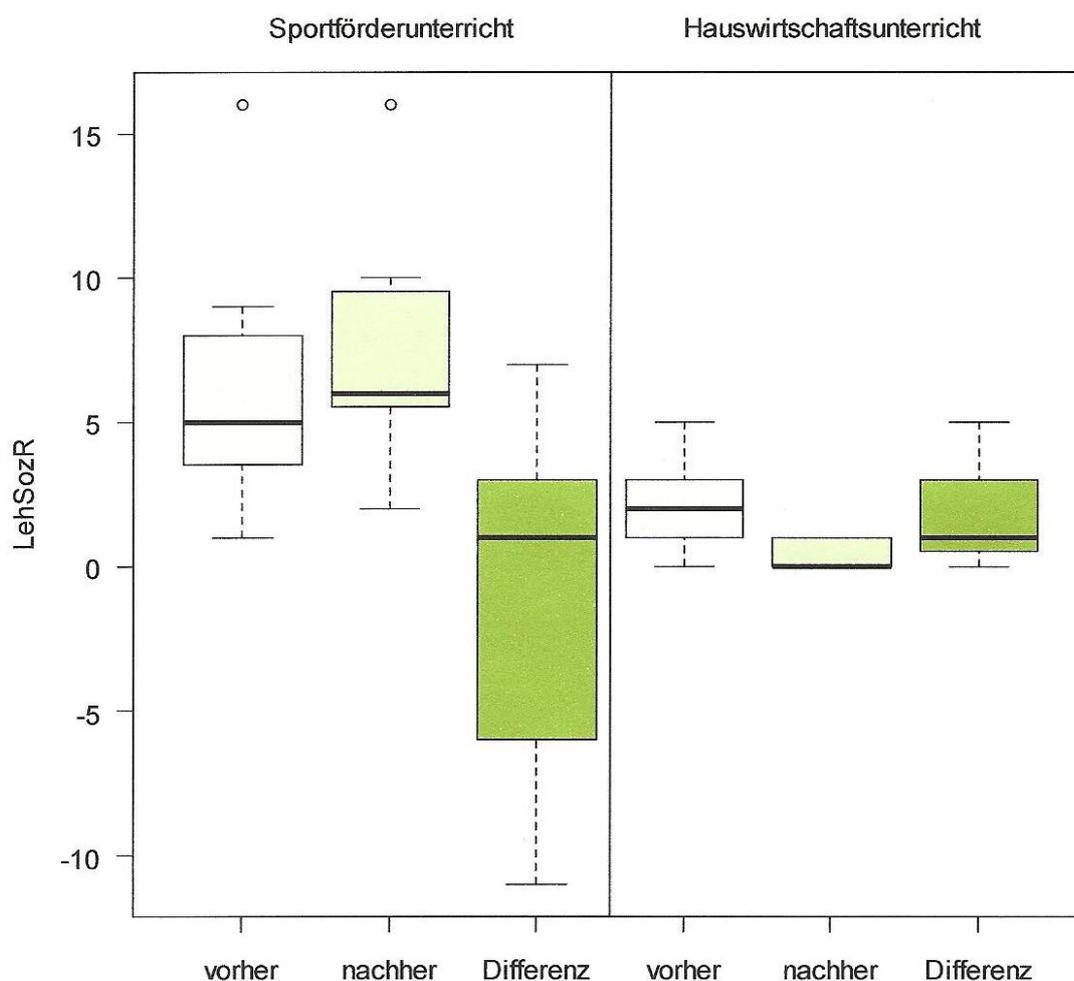


Abbildung 27: Boxplot-Grafik der Vorher-Nachher-Werte des TRF-Merkmals *Sozialer Rückzug* (LehSozR) und der Vorher-Nachher-Differenz

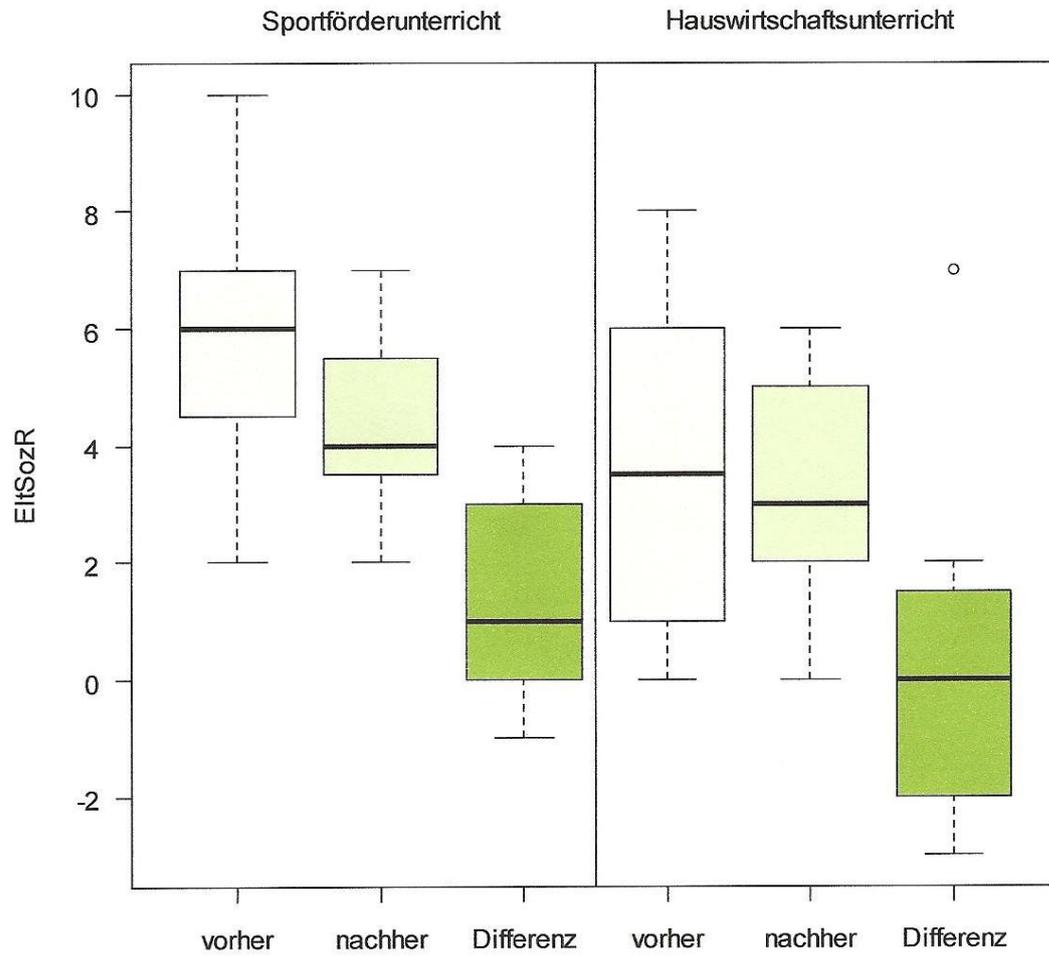


Abbildung 28: Boxplot-Grafik der Vorher-Nachher-Werte des CBCL-Merkmals *Sozialer Rückzug* (LehSozR) und der Vorher-Nachher-Differenz

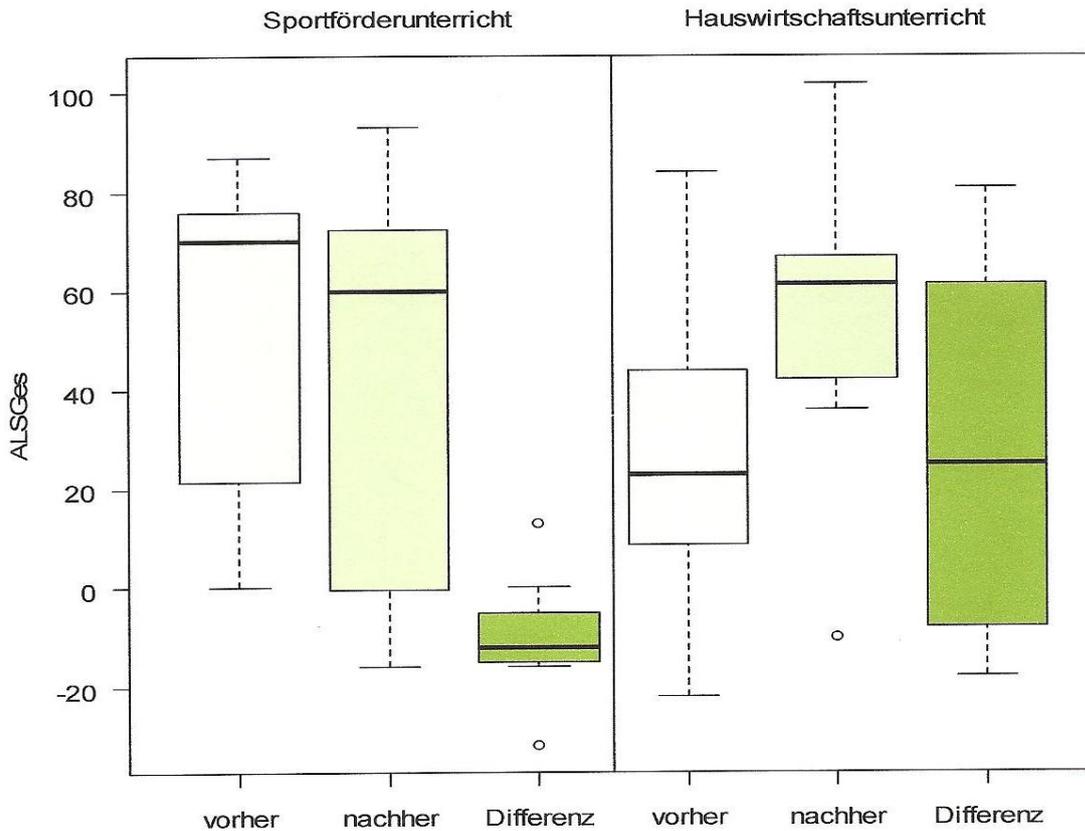


Abbildung 29: Boxplot-Grafik der Vorher-Nachher-Werte des Merkmals *ALSGes* und der Vorher-Nachher-Differenz

Als ein weiteres deskriptives Maß wurde die *Standardabweichung* s für die Beurteilung der Streuung der Daten verwendet. Zum Vergleich der verschiedenen Messreihen wurde der *Variationskoeffizient* v als Quotient aus Standardabweichung s und das *arithmetische Mittel* \bar{x} herangezogen, da mit diesem Maß eine Beziehung zwischen der Streuung der Messwerte und deren Lage hergestellt wird.

Die Streuung der Daten variiert zwischen den Messezeitpunkten in fast allen Merkmalen erheblich. Berücksichtigt man die Lage, so sind aber lediglich die Unterschiede bei den TRF-Merkmalen erwähnenswert. Auch hier kann die schwierige Situation bei der Bewertung als Erklärung herangezogen werden.

Vergleicht man beide Fördergruppen, so zeigen sich innerhalb der Differenz erhebliche Abweichungen in der Streuung der Daten. Ausnahmen bilden die Merkmale TRF LehAnDe, TRF LehrLeistung, AFS Prüfungsangst und AFS Soziale Erwünschtheit.

t-Tests

Im *t*-Test (zur detaillierten Darstellung des Verfahrens vgl. BORTZ 2005) wird unterstellt, dass die Messwerte normalverteilt sind. Zur Überprüfung der Normalverteilung wurde der *Shapiro-Wilk-Test* herangezogen. Auch die Varianzgleichheit der Stichproben wurde mit einem Testverfahren, dem *Levene-Test*, überprüft (vgl. BORTZ 2005, BORTZ & DÖRING 2002).

Bei den Überprüfungen lehnte der Shapiro-Wilk-Test die Annahme der Normalverteilung bei verschiedenen Merkmalen ab:

- Angst und Depressivität beim Lehrerfragebogen TRF (TRF LehAnDe) in der SFU-Gruppe
- Der Bereich Familie in der ALS (ALS Fam) in der SFU-Gruppe
- Angst und Depressivität beim Lehrerfragebogen TRF in der HW-Gruppe (TRF LehAnDe)
- Sozialer Rückzug beim Lehrerfragebogen TRF (TRF LehSozR) in der HW-Gruppe
- Schulische Leistungen beim Lehrerfragebogen TRF (TRF LehLeistung) in der HW-Gruppe
- Angst und Depressivität beim Elternfragebogen CBCL (CBCL EltKomp) in der HW-Gruppe
- Kompetenzen beim Elternfragebogen CBCL in der HW-Gruppe (CBCL EltKomp).

Trotz des kleinen Stichprobenumfangs und der hohen Zahl an zu erwartenden falschen Testentscheidungen – etwa fünf der betrachteten Merkmale – und der grafischen Betrachtung der Messwerte erscheint es dennoch plausibel, an der Normalverteilungssannahme festzuhalten.

Gemäß dem durchgeführten *Levene-Test* wurde beim Merkmal TRF LehAnDe in der Kontrollgruppe unterstellt, dass die Streuung unterschiedlich ist, ansonsten wurde bei allen anderen Merkmalen von einer einheitlichen Streuung ausgegangen.

Insgesamt wurden auf Grundlage der genannten standardisierten Verfahren (ALS, AFS, CBCL und TRF) 45 verschiedene Tests durchgeführt, sodass die Anzahl der zu erwartenden falschen Testentscheidungen bei etwa zwei lag.

Bei einem Signifikanzniveau von 5 % weist innerhalb der Sportfördergruppe kein Merkmal nachher einen besseren Wert als vorher auf. Beim Merkmal *Sozialer Rückzug* aus Elternsicht wurde das Signifikanzniveau knapp verfehlt ($p=0,0530$).

In der Hauswirtschaftsgruppe treten bei den Merkmalen *CBCL EltKomp*, *TRF LehAnDe*, *TRF LehSozR*, *AFS Manifeste Angst*, *ALS Freizeit*, *ALS Familie* und *ALS Gesamt* signifikante Verbesserungen auf.

Im Vergleich der beiden Gruppen bestehen zum 5 %-Niveau hin bei den Merkmalen *AFS Manifeste Angst*, *ALS Schule* und *ALS Gesamt* Unterschiede zwischen den beiden Fördergruppen. Anhand der deskriptiven Maße erkennt man, dass in allen drei Fällen die Hauswirtschaftsgruppe eine Verbesserung zeigt, während sich die Ergebnisse der Sportfördergruppe verschlechtert haben.

Entgegen der Annahme, in beiden Gruppen wären ähnliche Fördereffekte zu beobachten, sodass sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ergibt, weisen die deskriptiven Auswertungen⁴⁷ und die statistischen Verfahren⁴⁸ auf *bessere Fördererfolge in der Hauswirtschaftsgruppe* hin. Allerdings geben die deskriptiven Auswertungen auch Hinweise auf den Einfluss der ungünstigen Kontextbedingungen, die für die Schüler von Lehrer 1 vorhanden waren.

9.4.2 Vergleich der Fördergruppen: Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Unterrichtliches Handeln wird von einer Vielzahl von Variablen beeinflusst, die einen mehr oder minder bedeutenden Einfluss auf das Lernergebnis bzw. auf den Fördererfolg haben. Solche Variablen werden in pädagogischen Kontexten bisweilen als *Gelingsbedingungen* bezeichnet und umfassen personenbezogene Aspekte sowie zeitliche, räumliche und materielle Faktoren.

Obwohl eine möglichst große Ähnlichkeit zwischen beiden Gruppen anvisiert wurde, konnte diese nur bedingt erreicht werden. Eine Analyse dieser Gemeinsamkeiten und Unterschiede und deren Einfluss auf die jeweiligen Situationen liefert wichtige Hinweise auf die Bedeutung solcher Kontextvariablen.

⁴⁷ Alle hier nicht aufgeführten Säulendiagramme und Boxplots befinden sich im Anhangband.

⁴⁸ Alle Tabellen mit deskriptiven Maßzahlen und den Ergebnissen der t-Tests, befinden sich im Anhangband.

Für den Vergleich können zwei Kategorien von Daten herangezogen werden: einerseits die „harten“ objektiven Merkmale, andererseits Daten, die der Ebene des subjektiven Erlebens und Empfindens entspringen, die aber trotz ihrer „Weichheit“ im Rahmen einer qualitativ orientierten Exploration nicht außer Acht gelassen werden sollten (vgl. FLICK 1995 und Abschnitt 8.1.3).

a) *Gruppengröße und Zusammenstellung*

Die SFU-Gruppe war mit sieben Schülern geringfügig kleiner als die HW-Gruppe, der acht Schüler zugeordnet waren. Allerdings muss diese Zahl relativiert werden, da durch unvermeidbare schulische Veranstaltungen und Krankheiten die SFU-Gruppe an einigen Terminen deutlich kleiner war als die HW-Gruppe. Die geringere Konstanz in der SFU-Gruppe wurde u. a. durch die bereits mehrfach thematisierte Rekrutierung der Schüler aus zwei Lerngruppen verursacht, da an einigen Terminen klasseninterne Veranstaltungen Vorrang hatten.

Diese Situation bedingt auch einen weiteren zu vermutenden Unterschied zwischen den Gruppen: Es ist von einer größeren Vertrautheit und Nähe der HW-Schüler untereinander auszugehen, da diese auch außerhalb der Fördergruppe ständig in Kontakt waren.

Des Weiteren unterscheiden sich die Gruppen in ihrem Durchschnittsalter. Da die Sportfördermaßnahme bei Schülern der Klassen 6 und 7 durchgeführt wurden und der Hauswirtschaftsunterricht bei Schülern der Klassen 5 und 6, bestand ein Unterschied von etwa einem Lebensjahr (12,11 und 11,10 zu Beginn der jeweiligen Maßnahme). Dieser Unterschied kann als relevant eingeschätzt werden, da gerade in dieser Altersspanne bedingt durch die beginnende Pubertät Selbstwertschwankungen (vgl. BALDWIN & HOFFMANN 2002; HARTER et al. 1996) auftreten können.

Insgesamt werden beide Gruppen von den Klassenlehrern und der Beobachterin als relativ homogen in Bezug auf den Förderbedarf beschrieben (L1, 15; L3 13; O 11), wobei dieser Aspekt in der HW-Gruppe durch die pädagogisch notwendige Einbeziehung der Schülerin *Yvonne* weniger stark ausgeprägt war. Aus den Beobachtungen ergeben sich Hinweise auf Vorteile dieser Zusammenstellung (zusätzliche Hilfe für schwächerer Schüler) wie auch auf Nachteile (zu starke Dominanz; O, 19). Aus den Gedächtnisprotokollen geht hervor, dass die Schülerin beim Erreichen der Unterrichtsziele durch ihre Unterstützung von schwächeren Schülern tendenziell hilfreich wirkte.

Vorsichtig kann daraus geschlussfolgert werden, dass eine moderate Erweiterung einer Selbstwertfördergruppe um fachlich stärkere Schüler ohne Selbstwertproblematik im Rahmen des unterstützenden tutoriellen Lernens gewinnbringend sein kann. Voraussetzungen hierfür sind dabei, negative Folgen durch den veränderten äußeren Bezugsrahmen (vgl. Abschnitt 2.3.2) und möglicherweise entstehende Dominanz gegenüber schwächeren Schülern einzugrenzen.

b) *Person des Lehrers*

Während die Wirkung von Persönlichkeitsmerkmalen und Interaktionsstil der Lehrperson im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalysen der Interviews (vgl. Abschnitt 9.2) betrachtet wurden, fließen an dieser Stelle formale, „harte“ Daten und damit verbundene „weiche“, subjektive Daten aus den Gedächtnisprotokollen in die Analyse ein. Letztere Daten entstammen unsystematischen Beobachtungen und introspektiven Reflexionen zu den durchgeführten Förderstunden.

Da bedingt durch das Untersuchungsdesign eine explizite Untersuchung der in der Psychotherapie entscheidenden Variable *Überzeugung* (engl: *allegiance*, vgl. Abschnitt 5.2) nicht möglich ist, können an dieser Stelle lediglich der biografische Hintergrund der Lehrperson und ihre Erfahrung sowie die daraus entstehenden Konsequenzen analysiert werden.

Formal weisen *Aus- und Fortbildungsstatus* und langjährige und umfangreiche unterrichtliche Erfahrung des Lehrers diesen als Experten für den Bereich *Bewegung, Sport und Spiel an der Förderschule Lernen* sowie für den spezifischen Bereich *Sportförderunterricht* aus. Zudem gehörte die Entwicklung und der Ausbau des Schulentwicklungsmoduls *Bewegungsfreudige Schule* zu den ausgewiesenen Tätigkeitsschwerpunkten des Lehrers. Demgegenüber war im Bereich Hauswirtschaftsunterricht zum Zeitpunkt des Beginns der Förderung keine Unterrichtspraxis vorhanden, auch wurden keinerlei Aus- oder Fortbildungen durchlaufen – als fachliche Grundlage dienten privat erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten. Diese Kompetenzen reichten allerdings aus, um aus Schüler- und Elternsicht die Lehrperson als jemanden erscheinen zu lassen, der mit fachbezogenen Tätigkeiten angemessen vertraut war (siehe Eltern- und Schülerinterviews der HW-Gruppe).

Der Unterschied im Hinblick auf Erfahrung und Ausbildung zeigte sich allerdings aus der Beobachtersicht und in den Reflexionen. Der Hauswirtschaftsunterricht wurde vom

Verfasser als wesentlich belastender und anstrengender wahrgenommen. Dieser Eindruck wurde auch von außen gewonnen und kam im Interview zum Ausdruck:

Observantin: Ja, hatte ich ja jetzt, also, ich meine, man hat einfach gemerkt, dass du in dem einen dich kompetenter oder dich selber sicherer fühlst als in dem anderen Bereich, also als in der Hauswirtschaft (O,49).

Bemerkenswert ist diese Datenlage, da diese deutlichen Unterschiede sich anscheinend nicht maßgeblich auf die Förderergebnisse ausgewirkt haben: Weder die Messungen noch die Interviewaussagen verweisen auf einen negativen Einfluss des dargestellten Erfahrungs- und Ausbildungsgefälles⁴⁹ zwischen den beiden Fördergruppen.

c) *Räumliche und zeitliche Aspekte*

Räumliche und zeitliche Bedingungen sind als bedeutsame Voraussetzungen effektiven Unterrichtens und erfolgreichen Förderns zu betrachten. Insbesondere der Gestaltung und Ausstattung der Unterrichtsräume wird seit jeher in der Praxis viel Beachtung geschenkt; die zeitliche Dimension rückte in der jüngeren Vergangenheit verstärkt in den Fokus, etwa bei der Frage nach dem angemessenen Lernrhythmus (45-Minuten-Stunden vs. 60-Minuten-Stunden).

Von zeitlichen und räumlichen Bedingungen der Förderung wird kein unmittelbarer Effekt auf die Förderung erwartet, sondern vielmehr, dass sie zu einem angemessenen Lernklima beitragen und im Sinne von Einflussfaktoren unterstützende, nicht auslösende Wirkung haben.

Die Zeitplanung war für beide Fördergruppen gleich: Sie hatten beide je 90 Minuten (eine Doppelstunde) zur Verfügung. Durch im Sport zumeist notwendigen Zeiten zum Umziehen war die effektive Lernzeit einige Minuten geringer. Allerdings mussten innerhalb der Hauswirtschaftsdoppelstunden auch die von fast allen Schülern als unangenehm wahrgenommenen Aufräum- und Säuberungsarbeiten durchgeführt werden, sodass auch hier nicht die gesamte Doppelstunde als „Förderzeit“ betrachtet werden kann. Während die Planung und Durchführung innerhalb des Sportunterrichts einfach in das 90-Minuten-Schema einzuordnen war, erwies sich dieses Zeitfenster für den Hauswirtschaftsunterricht als eher knapp bemessen, da Besprechung, Zubereitung, gemeinsames Essen und Aufräumen in dieser Zeit stattfinden mussten. Die Konsequenz war aus Sicht der Lehrkraft ein vergleichsweise angespannteres Klima. Letztlich

⁴⁹ Sicherlich kann anhand der Datenlage auf eine deutliche Differenz bei der Variable *Überzeugung* geschlossen werden. Eine genauere Untersuchung der Wirkung dieses Aspekts auf Fördererfolge benötigt allerdings ein anderes, ressourcenintensiveres Untersuchungsdesign.

enthielt also der Hauswirtschaftsunterricht einen hohen Anteil an unliebsamen, aber notwendigen Arbeiten, der im Sportförderunterricht in der Regel nicht vorhanden war bzw. wo Möglichkeiten genutzt werden konnten, derartige Phasen (Auf- und Abbau) motivierend und freudvoll zu gestalten.

Ähnlich ungünstige Bedingungen wurden in der HW-Gruppe auch bei den Räumlichkeiten wahrgenommen. Zwar konnten beide Maßnahmen in gut ausgestatteten Fachräumen durchgeführt werden, doch erwies sich die Raumaufteilung beim Hauswirtschaftsunterricht als unvorteilhaft, da die Lehrküche aus zwei Räumen bestand, sodass in bestimmten Phasen kein Überblick über die gesamte Gruppe möglich war. Dieser Umstand erwies sich in dieser Gruppe als belastend für die Lehrperson. Des Weiteren spielte die *Vertrautheit* mit den Räumlichkeiten eine gewisse Rolle: Während dem Lehrer die Turnhalle der Sportfördergruppe gut vertraut war, sodass flexibles und schnelles Reagieren gut möglich war, stellten die Räumlichkeiten des Hauswirtschaftsunterrichts „Neuland“ dar, was zu einer geringeren Souveränität in bestimmten Situationen führte.

Auch hier liegt der Wert der Analyse dieser Punkte ähnlich wie im vorangegangenen Abschnitt darin, dass in der HW-Gruppe jeweils ungünstigere Bedingungen vorlagen. Dies lässt vermuten, dass die räumliche und zeitliche Situation das jeweilige Gesamtsystem nur geringfügig beeinflusst – zumindest solange sie für den Lerngegenstand und die Zielgruppe funktional angemessen ist.

9.4.3 Vergleich der Fördergruppen: Auswertung der Interaktionsanalysen

Die deskriptiv-grafische Auswertung der systematischen Verhaltensbeobachtungen ermöglicht einen quantitativen Vergleich des Interaktionsgeschehens in beiden Fördergruppen. Erfasst wurden Interaktionsmuster, die auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse zum Gruppen- und Unterrichtsklima als besonders relevant betrachtet wurden.

Die Mittelwerte der quantitativen Beobachtungen mithilfe eines Kategoriensystems (vgl. Abschnitt 8.5.2) können der folgenden Grafik (Abbildung 30) entnommen werden.

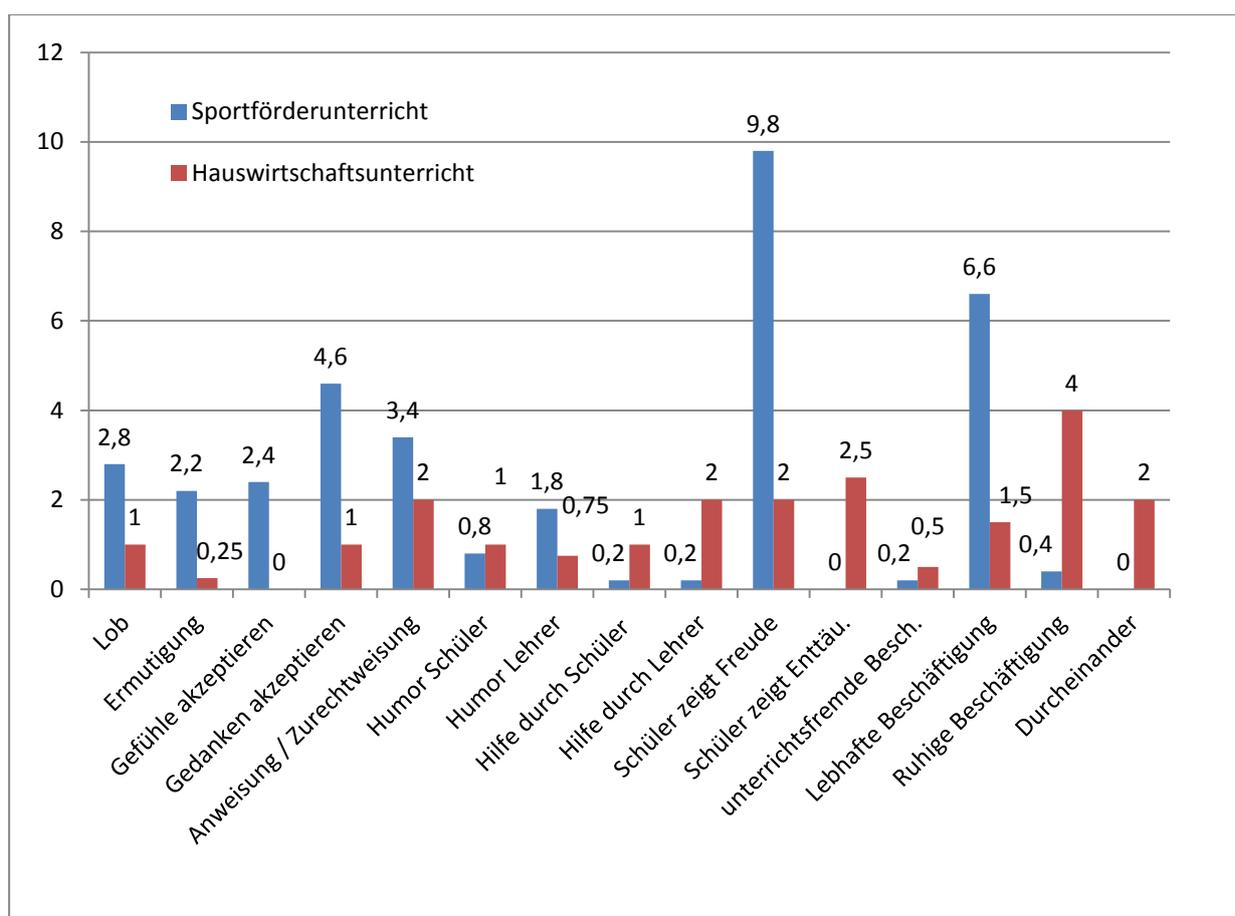


Abbildung 30: Mittelwerte der Interaktionsanalysen der beiden Fördergruppen

Die Mittelwerte weisen auf deutliche, teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den Gruppen hin. Zum Teil basieren diese auf typischen fachimmanenten Strukturen. Der hohe Wert der Kategorie „Schüler zeigt Freude“ in der Sportfördergruppe kann etwa als typisches Merkmal einer motivierenden spielorientierten Bewegungserziehung gesehen werden, welches innerhalb hauswirtschaftlicher Tätigkeiten grundsätzlich weniger zu

erwarten ist. Ebenso spiegeln die Differenzen der Kategorien „*Lebhafte Beschäftigung*“ und „*Ruhige Beschäftigung*“ die Verschiedenartigkeit der Unterrichtsfächer wider. Ähnlich kann der deutlich unterschiedliche Wert bei „*Gedanken akzeptieren*“ interpretiert werden: Während es bei der prozessorientierten Durchführung des Sportförderunterrichts häufig möglich ist, Ideen und Vorschläge aufzunehmen, war dies bei der notwendigen Ergebnisorientierung des Hauswirtschaftsunterrichts – es sollte jeweils ein fertiges Gericht entstehen und gemeinsam gegessen werden – in geringerem Umfang möglich (siehe auch O, 53). Diese Zielorientierung erklärt möglicherweise auch den höheren Wert bei „Schüler zeigt Enttäuschung“: misslungene Ergebnisse waren im Hauswirtschaftsunterricht bedeutsamer, da sie oftmals schlecht korrigierbar waren und ein neuer Versuch nicht möglich war (siehe auch O, 65). Einfluss mag hier auch die bereits thematisierte Erfahrung des Lehrers mit dem jeweiligen Unterrichtsfach haben. Dieser Punkt spielt möglicherweise auch eine Rolle bei dem in der Hauswirtschaftsgruppe häufiger beobachteten Muster „*Chaotische Situation/Durcheinander*“. Auch die geringere Anzahl an Beobachtungen in den Kategorien „*Lob*“ und „*Ermütigung*“ mag mit dem Erfahrungshintergrund und der hieraus resultierenden Souveränität des Lehrers zusammenhängen: Die größere Belastung durch das fremde Unterrichtsfach und die geringere Flexibilität aufgrund der größeren Ergebnisorientierung scheint das Lehrerverhalten „gebremst“ zu haben.

9.4.4 Gruppenvergleich im Überblick

Mithilfe einer Komparationstabelle werden die in den Abschnitten 9.4.1 bis 9.4.3 bisher dargestellten Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Interventionsgruppen zusammengefasst. Nach der Darstellung der varianzanalytischen Auswertung auf der Grundlage der computergestützten Inhaltsanalysen im folgenden Abschnitt fließen diese Ergebnisse gemeinsam mit den Ergebnissen der verglichenen Einzelfallanalysen in das Resümee der Fallstudien ein.

Tabelle 18: Komparationstabelle: Fallvergleich auf Gruppenebene

Die Fördergruppen im Vergleich		
	Sportförderunterricht	Hauswirtschaftsunterricht
Quantitative und qualitative Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Auswertung der Fragebogendaten:</u> keine signifikanten Verbesserungen • <u>Inhaltsanalyse der Interviews:</u> deutliche Hinweise auf positive Förderwirkungen bei drei Schülern durch Lehrer und Eltern, moderate Hinweise bei weiteren drei Schülern 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Auswertung der Fragebogendaten:</u> signifikante Verbesserungen bei sieben Merkmalen (alle drei Perspektiven); im Vergleich zur SFU-Gruppe signifikante Unterschiede (Verbesserungen) in bei drei Merkmalen (Selbsteinschätzung) • <u>Inhaltsanalyse der Interviews:</u> deutliche Hinweis auf positive Förderwirkung bei einem Schüler, ansatzweise bei einem weiteren Schüler; keine Hinweise auf positive Effekte durch Lehrer
Die Gruppe: Formale Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Alter der Teilnehmer:</u> Die Schüler der SFU-Gruppe waren durchschnittlich etwa ein Jahr älter (12,10 zu Beginn der Förderung) • <u>Gruppengröße:</u> Die Fördergruppen umfassten ca. die Hälfte einer regulären Klasse einer Förderschule Lernen, die SFU-Gruppe bestand aus sieben Schülern, allerdings kam es in der SFU-Gruppe zu größeren, schulisch bedingten Ausfällen. • <u>Gruppenzusammenstellung:</u> Die SFU-Schüler stammten aus zwei Klassen mit deutlich ungünstigen Bedingungen in einer der Lerngruppen. • <u>Homogenität/externaler Bezugsrahmen:</u> Der Förderbedarf der SFU-Gruppe wurde als weitgehend homogen wahrgenommen. Es bestanden aber bei beiden Gruppen deutliche Unterschiede zwischen den Schülern im Hinblick auf Ängstlichkeit, Zurückgezogenheit, Unsicherheit und fachbezogene (sportmotorische) Fähigkeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Alter der Teilnehmer:</u> Die Schüler der HW-Gruppe waren durchschnittlich etwa ein Jahr jünger (11,10 zu Beginn der Förderung) • <u>Gruppengröße:</u> die HW-Gruppe bestand aus acht Schülern mit vergleichsweise weniger Ausfällen • <u>Gruppenzusammenstellung:</u> Die HW-Schüler stammten aus einer Klasse mit guten Entwicklungsbedingungen • <u>Homogenität/externaler Bezugsrahmen:</u> Der Förderbedarf der HW-Gruppe wurde ebenfalls als weitgehend homogen wahrgenommen. Es bestanden auch hier deutliche Unterschiede zwischen den Schülern im Hinblick auf Ängstlichkeit, Zurückgezogenheit, Unsicherheit und die fachbezogenen (feinmotorischen) Fähigkeiten. Die HW-Gruppe wurde durch eine Schülerin ohne entsprechenden Förderbedarf und mit guten fachbezogenen Kompetenzen ergänzt.

	Sportförderunterricht	Hauswirtschaftsunterricht
Person des Lehrers	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ausbildung/Erfahrung:</u> Im Bereich Sport lag ein entsprechender Ausbildungsstand und jahrelange Erfahrung vor. • <u>Erlebte Belastung/Souveränität:</u> Die SFU-Stunden wurden als weniger belastend empfunden, die Wahrnehmung von außen (Beobachterin) entspricht diesem Erleben. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ausbildung/Erfahrung:</u> Im Hauswirtschaftsunterricht lag weder ein entsprechender Ausbildungsstand noch Unterrichtserfahrung vor – Erfahrung und Kompetenzen mit hauswirtschaftlichen Tätigkeiten waren jedoch vorhanden. • <u>Erlebte Belastung/Souveränität:</u> Die HW-Stunden wurden belastender empfunden, die Wahrnehmung von außen (Beobachterin) entspricht diesem Erleben.
Räumliche und zeitliche Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Bedingungen:</u> materiell und räumlich günstige Bedingungen • <u>Zeitliche Bedingungen:</u> Der Unterricht umfasste eine Doppelstunde (90 Minuten). Der Anteil an Auf- und Abbauarbeiten – und somit der Anteil der unliebsamen Tätigkeiten – war geringer als in der HW-Gruppe. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Bedingungen:</u> gute fachbezogene Ausstattung, schwierige räumliche Bedingungen, da der Fachraum aus zwei separaten Bereichen bestand • <u>Zeitliche Bedingungen:</u> Der Unterricht umfasste eine Doppelstunde (90 Minuten). Der Anteil an unliebsamen Tätigkeiten (Säubern, Aufräumen) war deutlich größer als in der SFU-Gruppe

	Sportförderunterricht	Hauswirtschaftsunterricht
Gruppenklima	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Freude</u>: Die SFU-Stunden waren erwartungsgemäß lebhafter. Die deutlich wahrnehmbare Freude der Schüler war deutlich häufiger in der SFU-Gruppe zu beobachten. • <u>Einflussnahme der Schüler</u>: Gedanken und Ideen der Schüler wurden in der SFU-Gruppe häufiger und teilweise auch spontan aufgegriffen und umgesetzt. Dieser Aspekt ergibt sich aus den spezifischen Strukturen des SFU-Unterrichts • <u>Störungen/Chaotische Situationen/Enttäuschungen</u>: Diese Aspekte wurden in der SFU-Gruppe kaum wahrgenommen und beobachtet. • <u>Lob/Ermutigung</u>: Diese Kategorien wurden in der SFU-Gruppe häufiger wahrgenommen. Hier werden Erfahrung und fachspezifische Aspekte als ursächlich angesehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Freude</u>: Die HW-Stunden waren erwartungsgemäß weniger lebhaft. Die Freude der Schüler an den Aufgaben und Aktivitäten zeigte sich weniger in beobachtbaren Verhaltensweisen, wurde allerdings in den Interviews zum Ausdruck gebracht. • <u>Einflussnahme der Schüler</u>: Gedanken und Ideen der Schüler konnten in der HW-Gruppe nur langfristig und kaum spontan, daher auch weniger häufig umgesetzt werden, was sich aus den spezifischen Strukturen des HW-Unterrichts ergab. • <u>Störungen/Chaotische Situationen/Enttäuschungen</u>: Diese Aspekte wurden in der HW-Gruppe häufiger wahrgenommen und beobachtet. Dies kann auf die Anforderungen des Fachs und die mangelnde Erfahrung des Lehrers zurückgeführt werden. • <u>Lob/Ermutigung</u>: Diese Kategorien wurden in der HW-Gruppe nicht so häufig wahrgenommen. Hier werden Erfahrung und fachspezifische Aspekte als ursächlich angesehen.

9.5 Überprüfung möglicher Wirkfaktoren durch Varianzanalysen⁵⁰: Darstellung und kritische Reflexion

Als Möglichkeit der statistischen Überprüfung von Merkmalen, die sich auf Basis der computergestützten Inhaltsanalyse als mögliche entscheidende Wirkfaktoren darstellten, wurden Varianzanalysen durchgeführt (zur detaillierten Darstellung des Verfahrens vgl. BORTZ 2005).

In die Varianzanalysen gingen fünf dichotome Merkmale (1 = vorhanden, 0 = nicht vorhanden) ein. Die Merkmale entsprechen Auswertungskategorien der Inhaltsanalyse, die folgende Kriterien erfüllten:

- Der Code konnte mindestens drei Schülern mit deutlich positiveren Werten nach der Intervention zugeordnet werden.
- Die Zuordnung des Codes bezog sich auf spontane Äußerungen, auf eine offene Fragestellung und nicht auf Fragen in der Phase der Evaluationszielscheibe (Beispiel: „Wie wichtig war es für dich, dass nette Mitschüler in der Gruppe waren“).

Codes, die nach diesen Auswertungskriterien für die Varianzanalysen ausgewählt wurden, waren:

1. *Freunde*: Dieses Merkmal bezieht sich auf Interviewaussagen, die explizit auf die Bedeutsamkeit der Tatsache hinweisen, dass ein Freund bzw. mehrere Freunde Teilnehmer der Gruppe waren. *Beispiel*: (Henri, 19) So, in meiner Gruppe waren so viele äh viele Freunde von mir und so was alles.
2. *Transfer*: Dieses Merkmal wird als gegeben angesehen, wenn konkrete Hinweise einer Übertragung von Lerninhalten aus dem Unterricht in die Bereiche Freizeit oder Familie vorhanden sind.
Beispiel: (Michels Mutter, 45) Ja, die Pfannkuchen, das hab ich auch gehört. Da hat er dann abends auch welche gemacht.
3. *Lehrer als Teil der Gruppe*⁵¹: Dieses Merkmal bezieht sich auf die Hervorhebung von Situationen, in denen der Lehrer als

⁵⁰ Alle hier nicht aufgeführten Tabellen der Varianzanalysen finden sich im Anhangband.

⁵¹ Entstanden ist dieser Aspekt aus der Notwendigkeit heraus, auf die starke Zurückhaltung von einzelnen Schülern zu reagieren. Diese Schüler zeigten sich sehr motiviert und begeistert, sobald die angebotenen Übungen (z. T. entnommen aus BEUDELS & ANDERS 2002) mit dem Lehrer durchgeführt wurden bzw. wenn dieser beim spielerische Kampf als Gegner diente.

Interaktionspartner als Teil der Gesamtgruppe agierte. (Lukas 70-71)

Interviewer: Welche (Übungen) haben dir denn besonders gut gefallen?

L.: Mit dem Runterschubsen von dir und Draufspringen (lacht). Dieses Merkmal ist nur bei Schülern der SFU-Gruppe zu finden und bezieht sich auf Situationen, in denen der inhaltliche Schwerpunkt „Kampfkunst“ angebahnt wurde bzw. in denen kämpferische Situationen auf spielerische Weise erprobt wurden.

4. *Erfolge*: Ähnlich wie beim ersten Merkmal wurden hier nur Aussagen der Schüler oder Eltern als relevant betrachtet, die konkrete Bezüge bzw. Situationen enthielten oder spontan geäußert wurden. *Beispiel*: Interviewer: (...) wo du einen Erfolg erlebt hast, gab es so was?

M.: Ja, beim Hockey spielen (Martin, 66-69).

Nicht einbezogen in die Varianzanalyse wurde das Merkmal *Freude/Spaß* innerhalb der Unterrichtseinheiten. Zwar tauchen konkrete und spontane Äußerungen in den Eltern- und Lehrerinterviews nur bei einigen Schülern auf, aber aus den Lehrerinterviews, Beobachtungen und Einschätzungen durch die „Zielscheibenevaluation“ (siehe Abschnitt 8.5.4) kann von erlebter Freude im Unterricht bei allen Schülern ausgegangen werden. Dieses Merkmal erscheint daher für die Varianzanalyse als ungeeignet.

Als zusätzliche Kontrollvariable wurde neben diesen vier Merkmalen die Gruppenzugehörigkeit ausgewählt (Sportfördergruppe vs. Hauswirtschaftsgruppe), wodurch eine weitere Überprüfung möglicher statistisch signifikanter Wirkungsunterschiede zwischen den Gruppen zur Verfügung stand.

Mithilfe der Varianzanalyse wurde der Einfluss der genannten dichotomen Merkmale auf die 15 Zielvariablen berechnet. Wegen des geringen Stichprobenumfangs und der gleichzeitig hohen Zahl an Testentscheidungen (5 Merkmale x 15 Zielvariablen) sollte dieses statistische Verfahren als zusätzliches Element der Exploration verstanden werden. Ein solcher Umgang mit den Ergebnissen der Varianzanalysen ist wegen der Qualität der Selbstauskünfte und die anzunehmende verzerrende Wirkung durch die besondere Situation der Klasse von Lehrer 1 ohnehin als notwendig zu betrachten. Bezogen auf die verwendeten dichotomen Merkmale muss betont werden, dass auch hier von Verzerrungen, Unschärfen oder Lücken auszugehen ist. So ist anzunehmen, dass bestimmte Merkmale wegen der sprachlichen Zurückgezogenheit der Schüler⁵², der

⁵² Vor allem Michel teilte sich in der Interviewsituation kaum mit, sodass die beschriebenen Merkmale auf der Grundlage der Kriterien nicht gefunden werden konnten. Ähnliches gilt für das Interview mit

eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten der Eltern⁵³ oder der spärlichen Kommunikation zwischen Schülern und Eltern nicht erfasst werden konnten.

Die Testentscheidung wird anhand des p -Werts vorgenommen. Die Nullhypothese H_0 wird verworfen, wenn der p -Wert kleiner oder gleich dem festgelegten Niveau von 5 % ist.

Insgesamt konnte für kein dichotomes Merkmal ein signifikanter Einfluss auf die Zielvariablen nachgewiesen werden. Die Höhe und Richtung der Koeffizienten kann aber – im Sinne des explorativen Charakters der Studie – als Indiz für die Bedeutung der Merkmale aufgefasst werden. So erscheinen das *Erleben von Erfolg* und der *Transfer des Gelernten in einen anderen Kontext* als mögliche bedeutsame Wirkfaktoren. Exemplarisch dargestellt werden soll an dieser Stelle die Varianzanalyse für die Zielvariable *Schulunlust*: Hier nähert sich der p -Wert bei beiden genannten Merkmale am stärksten dem 5 %-Niveau. Das Ergebnis liefert trotz fehlender Signifikanz einen theoretisch plausiblen Hinweis auf den zu erwartenden Effekt, dass erlebte schulische Erfolge und Anregungen zu außerschulischen Aktivitäten dazu beitragen, die Schulunlust zu verringern.

Tabelle 19: Ergebnisse der Varianzanalyse für die Variable *Angstfragebogen für Schüler* - Schulunlust

Koeffizient	$\hat{\beta}$	p -Wert
Konstante	-2,884	0,078
Freunde = 1	0,812	0,383
Transfer = 1	2,040	0,070
Lehrer als Teil = 1	-0,379	0,782
Erfolge = 1	2,280	0,066
Gruppe = Hauswirtschaftsunterricht	0,027	0,985

Für das Merkmal *Lehrer als Teil der Gruppe* kann der deutliche Hinweis herausgelesen werden, dass durch diese besondere Form der Begegnung zwischen Schüler und Lehrer kein bedeutsamer Einfluss auf Fördereffekte bestanden hat. Zwar wird die Erfahrung dieses engen Kontakts mit dem Lehrer in den Übungs- und Spielsituationen in den Interviewaussagen von einigen SFU-Schülern als sehr positiv dargestellt, da aber dieses

Daniela und Nadine, die in ihren spontanen Äußerungen ebenfalls sehr zurückhaltend waren, sodass auch hier möglicherweise Merkmale durchaus zutreffen, aber nicht genannt wurden. In der Interviewsituation mit Pascal hat möglicherweise dessen Förderbedarf im Bereich des Sprachverständnisses zu Missverständnissen oder Verzerrungen geführt.

⁵³ Bei den Elterninterviews in der Hauswirtschaftsgruppe verfügten drei von acht Gesprächspartnern zur Zeit der Datenerhebung wegen ihres osteuropäischen Migrationshintergrundes über eingeschränkte Deutschkenntnisse, was sich deutlich auf den Gehalt der Interviews auswirkte.

Merkmal in der HW-Gruppe fehlte und trotzdem positive Entwicklungen erfasst werden konnten, ist zu vermuten, dass dieser Aspekt nicht als notwendiger Einfluss- oder Wirkfaktor zu betrachten ist. Allerdings wird am Beispiel dieses Merkmals die Begrenztheit der Interpretierbarkeit der rein statistischen Werte deutlich. Beim Rückgriff auf die Einzelfallanalysen zeigt sich ebenfalls, dass drei der vier Schüler, die das genannte Merkmal aufwiesen, Schüler der Klasse von Herrn Buchwald waren, in der die ausführlich beschriebenen schwierigen Kontextbedingungen vorlagen. In qualitativer Hinsicht verweisen die konkreten Äußerungen dieser Schüler allerdings durchaus auf den positiven pädagogischen Wert dieses Aspekts – vor allem in Bezug auf die dargestellte Problematik der Aktivierung von sehr unsicheren, zurückgezogenen Schülern und die Entwicklung eines positiven Gruppenklimas.

Tabelle 20: Ergebnisse der Varianzanalyse für die Variable *Aussagenliste zum Selbstwertgefühl Gesamtwert*

Koeffizient	$\hat{\beta}$	<i>p</i> -Wert
Konstante	-20,403	0,559
Freunde = 1	-0,377	0,986
Transfer = 1	-0,443	0,985
Lehrer als Teil = 1	-19,199	0,548
Erfolge = 1	21,529	0,416
Gruppe = Hauswirtschaftsunterricht	40,295	0,234

Für den in die Analyse eingegangenen Aspekt *Freunde in der Gruppe* zeigen sich ebenfalls Hinweise auf die Bedeutsamkeit dieses Merkmals. Aufgrund des dargestellten Erkenntnisstands zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl kann davon ausgegangen werden, dass dieses Merkmal sich auf die Motivation und das Gruppenklima auswirkt und daher als eine wichtige *Voraussetzung* und *nicht als Ursache* einer positiven Entwicklung zu betrachten ist. Auf der Ebene der Einzelfallanalyse konnte dargestellt werden, dass teilnehmende Freunde für verschiedene Schüler eine hohe Bedeutung besaßen, was möglicherweise die durchgängige Bereitschaft zur Teilnahme erst ermöglichte. Umfassende und deutliche Fördererfolge blieben im Einzelfall (siehe die Personencharakteristiken von Britta und Robert im Anhangband) aber trotz der Bedeutung von Freunden aus.

Die mit in die Varianzanalyse einbezogene Variable der Gruppenzugehörigkeit deutet, wie bereits das Ergebnis des *t*-Tests zeigt, auf tendenziell bessere Ergebnisse in der Hauswirtschaftsgruppe hin – für kein Merkmal wird allerdings das 5 %-Niveau erreicht.

Die bisher dargestellten Datenanalysen zeigen, dass sich hinter dem Merkmal *Zugehörigkeit zur Hauswirtschaftsgruppe* wiederum mögliche andere Merkmale verbergen, von denen sich zumindest drei aufdrängen:

- der Altersunterschied und somit auch die Frage nach typischen pubertätsbedingten Selbstwertproblematiken (vgl. Abschnitt 3.5, vgl. auch BALDWIN & HOFFMANN 2002)
- die Zugehörigkeit zu *einer* Klassengemeinschaft statt einer Gruppenzusammensetzung aus zwei Klassen, wie in der SFU-Gruppe,
- der Unterschied in der Situation innerhalb der Klasse, die in der Klasse von Lehrer 1 ungünstiger war.

Insgesamt bieten die vorliegenden Ergebnisse der Varianzanalysen durch die dargestellten Bedingungen und Hintergründe zwar hilfreiche, aber recht unscharfe Erkenntnisse aus der Perspektive der induktiven Statistik. Mithilfe künftiger Studien wird es allerdings möglich sein, die Methode der Varianzanalyse gezielter anzuwenden. Dies kann geschehen, indem z. B. auf der Grundlage der durchgeführten Exploration unter Verwendung von intervallskalierten Evaluationsinstrumenten die Einschätzungen der Probanden in Bezug auf die angenommenen Einfluss- und Wirkfaktoren erfasst werden, sodass differenziertere Werte zur Verfügung stehen, die klarere statistische Aussagen als die hier verwendeten dichotomen Merkmale erlauben.

9.6 Resümee der Fallanalysen

Die Hypothesen, die den Analysen zugrunde liegen, dienen im Rahmen des hier verfolgten explorativen Forschungsansatzes als strukturgebende Orientierungshilfen. Das Studiendesign mit den geringen Gruppengrößen und den typischen Schwierigkeiten, die sich bedingt durch typische Merkmale des Forschungsfelds *Förderschule Lernen* bei der Datenerhebung ergeben, lassen keine klaren Entscheidungen bezüglich der Hypothesen zu.

Für das abschließende Resümee der personen- und gruppenbezogenen Fallanalysen dienen die aufgestellten Hypothesen als Leitfaden zur Reflexion.

In der Haupthypothese I wurde angenommen, dass von den *Elementen Sport, Spiel und Bewegung keine unmittelbare Selbstwertförderung ausgeht*. Während die durchgeführten statistischen Verfahren nur bei einzelnen Merkmalen signifikante Fördererergebnisse nachweisen, können mithilfe des Vorher-Nachher-Vergleichs von Messwerten und den Interviewdaten einzelfallanalytisch Fördererfolge aufgezeigt werden. Diese waren in beiden Gruppen zu festzustellen. Hierdurch zeichnet sich deutlich ab, dass die sportorientierten Übungsangebote als „Trägermedium“ von Wirkfaktoren dienen – die sportliche Bewegung als solche also keinen Wirkfaktor darstellt. Tendenziell wurden in der hauswirtschaftlich unterrichteten Kontrollgruppe bessere Ergebnisse erreicht. Wegen der unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Interventionen kann die Hypothese 1: *Es lassen sich keine Unterschiede bei den Ergebnissen zwischen der bewegungsorientierten Intervention und der alternativen Maßnahme feststellen*, nicht endgültig bestätigt werden. Möglicherweise haben verschiedene Kontextfaktoren zu den tendenziell besseren Fördererfolgen in der HW-Gruppe geführt. Eine bessere Eignung einer solchen Fördermethode ist durchaus denkbar und müsste durch weitere Studien geprüft werden.

In Hypothese 2 wurde angenommen, *dass bei der bewegungsorientierten Intervention ein Bottom-up-Prozess im Sinne des EXSEM zu positiven Ergebnissen führt*. Die qualitativen Daten zeigen, dass verschiedene Schüler durch die Erfahrungen im Sportförderunterricht ermutigt wurden, sich auch an sportliche Aufgaben außerhalb der Gruppe zu wagen. Dies kann als eine Stärkung der sportbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung interpretiert werden. Inwiefern gemäß dem EXSEM auch das physische Selbstkonzept gefördert wurde, kann auf Basis der erhobenen Daten nicht beurteilt werden. Für einen Teil der SFU-Schüler (aus der Klasse von Lehrer 2) wurden allerdings auch Hinweise auf eine Selbstwirksamkeitsstärkung in weiteren schulischen Belangen festgestellt. Möglich ist also, dass Bottom-up-Prozesse bei einer bewegungsorientierten Förderung auch andere Wege nehmen als die im EXSEM angenommene physische Domäne. Denkbar wäre etwa ein Pfad, der das soziale Selbstkonzept und soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit einbezieht.

Analog zum sportspezifischen EXSEM wurden in Hypothese 3 *ähnliche Bottom-up-Prozesse* – im vorliegenden Fall hauswirtschaftsspezifische – *angenommen*. In der Tat konnte bei einigen Schülern ein solches Heranwagen an neue Aufgaben auch außerhalb des Hauswirtschaftsunterrichts nachgewiesen werden. Es kann also auch hier eine

Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung angenommen werden – etwa im Sinne von „Ich bin in der Lage, für meine Familie eine Mahlzeit zu kochen“. Eine Verbesserung der entsprechenden Selbstkonzeptfacette ist anzunehmen, lässt sich allerdings auf Grundlage der gewonnenen Daten nicht aufzeigen.

In Hauptthese II a) wurde angenommen, dass *die Wirkfaktoren, die den Fördererfolgen zugeordnet werden können, keinen unmittelbaren Bezug zu den Methoden haben*. Die Wirkfaktoren, die anhand der Fallanalysen als wesentlich betrachtet werden, können auf der Grundlage der vorhandenen quantitativen Daten varianzanalytisch nicht nachgewiesen werden. Wegen der geringen Teilnehmerzahl in den Gruppen und der vorwiegend qualitativen Forschungsstrategie konnten keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden. Allerdings konnten deutliche Hinweise auf die entscheidenden Faktoren gewonnen werden: Diese sind insgesamt als unspezifisch zu bezeichnen, haben also keinen unmittelbaren Bezug zu den jeweils gewählten Methoden der Förderung. Die Fallanalysen deuten auch darauf hin, dass diese in beiden Interventionsgruppen gleichermaßen wirksam waren, womit auch für die Hauptthese II b) Hinweise vorhanden sind.

Die Fallanalysen weisen allerdings nicht auf eine Bestätigung des in Hypothese 4 angenommenen entscheidenden Einflusses der *Beziehungsgestaltung* des Lehrers auf die Wirksamkeit der Förderung hin. Die qualitativen Daten zeigen zwar, dass dieser Aspekt einerseits eine *notwendige Voraussetzung* war, um die Schüler in den vorgesehenen Förderprozess einzubinden, andererseits aber nicht als Wirkfaktor zu betrachten ist.

Auch die Bedeutung von *Mastery-Erfahrungen* gemäß Hypothese 5 konnte nicht auf dem Signifikanzniveau nachgewiesen werden. Allerdings konnten bei den Schülern, die in der überindividuellen Personencharakteristik dem Typus mit deutlichem oder tendenziell gutem Fördererfolg zugeordnet wurden (Typ Ia und Ib), Aussagen zu wahrgenommenen Erfolgserlebnissen gefunden werden.

Ebenso deutlich sind die Hinweise auf die Richtigkeit von Hypothese 6: Wie von der Person des Lehrers geht vom *Gruppenklima* zwar keine Wirksamkeit auf den Fördererfolg aus, dennoch ist auch in diesem Faktor eine *notwendige Voraussetzung* zu sehen. Vor allem den Aussagen der Schüler ist die große Bedeutung der

Gruppenzusammensetzung zu entnehmen, die zu einem Klima beigetragen hat, das gegenüber den Klassen von mehr *Ruhe* und dem weitgehenden *Fehlen von Störungen* und Konflikten geprägt war. Hauptsächlich ist aus den Lehreraussagen die Bedeutung der *geringen Gruppengröße* herauszulesen, die es ermöglichte, sich einzelnen Schülern intensiver zuzuwenden. Weiterhin wurden Hinweise auf den positiven Einfluss des veränderten Bezugsrahmens gefunden: Die Schüler mit teilweise erheblichem fachspezifischem motorischen Förderbedarf waren in weniger starkem Maße den Aufwärtsvergleichen des Unterrichts im Klassenverband ausgesetzt. Dieser Aspekt gilt besonders für die sportbetonte Förderung, da in diesem Bereich für jeden Schüler eine lange Vorerfahrung mit dem ungünstigen Bezugsrahmen vorlag, der zudem im regulären Sportunterricht noch weiter bestand.

Es wurden keine Hinweise für Hypothese 7 gefunden, in der *ein positiver Einfluss der Beziehung des Lehrers zu Inhalten, Themen und Methoden* der Förderung angenommen wurde. Die tendenziell besseren Fördererfolge in der Hauswirtschaftsgruppe können in diese Richtung gedeutet werden: Die fallanalytische Auswertung der Fördergruppen verweist auf eine stärkere Bindung, bessere Qualifikation und weitaus größere Erfahrung des Förderlehrers zum Schulsport. Dennoch konnten *keine Vorteile im Hinblick auf die Wirksamkeit* des Förderansatzes erkannt werden und die Kompetenzen für den Lernbereich Hauswirtschaft schienen als angemessen wahrgenommen worden zu sein.

Hypothese 8 nimmt einen positiven Einfluss einer beim Schüler bereits vorhandenen fachbezogenen Motivation an. Ein solcher Zusammenhang konnte einzelfallanalytisch nicht bei jedem Schüler aufgezeigt werden, bei dem ein deutlicher Fördereffekt festzustellen war. Die Tendenz, dass dieses Kriterium unterstützend zu einer erfolgreichen Förderung beiträgt, kann allerdings aus einigen Einzelfallanalysen herausgelesen werden. Jedoch zeigt die Auswertung der Interviewdaten der erfolgreich geförderten Schüler, dass zumindest ein hohes Maß an Motivation für die Inhalte der Förderung entstanden war und aufrechterhalten werden konnte. Anzumerken ist, dass auch bei Schülern, bei denen keine Hinweise auf Fördererfolge aufzufinden waren, Interviewaussagen vorliegen, die ein hohes Maß an Motivation erkennen lassen.

Anhand der Interviewaussagen der Schüler und deren Eltern wurde die Hypothese 9 im Verlauf der Studie ergänzt: Angenommen wird die *positive Beeinflussung des*

Fördereffekts durch den Transfer von Lerninhalten der Förderintervention auf Kontexte außerhalb dieser Maßnahme, insbesondere auf das familiäre Umfeld oder die Freizeit. Wie oben bereits erwähnt, konnte eine varianzanalytische Auswertung diesen Wirkfaktor unter den gegebenen Studienbedingungen nicht auf dem 5 %-Niveau nachweisen. Das angewandte statistische Verfahren wie auch die inhaltsanalytische Auswertung sind aber wiederum als deutlicher Hinweis zu deuten, dass gerade dieser Transfereffekt von großer Bedeutung sein kann. Gemäß den Erkenntnissen zur Selbstwertentwicklung (siehe Abschnitt 3.5) erscheint dies plausibel, denn die Übertragung neu gelernter Fähigkeiten auf die Kontexte Familie oder Freizeit ist dazu geeignet, die Anerkennung anderer zu gewinnen.

Die weitere, zusätzlich einbezogene Hypothese 10 wurde aufgenommen, da in den Interviewaussagen der Eltern Hinweise enthalten waren, die vermuten ließen, dass *vor allem die Schüler von der Förderintervention profitieren konnten, bei denen innerhalb des familiären Austausches ein kommunikativer Austausch über die Inhalte und Aktivitäten bestand.* Entscheidend könnten hierbei kommunikative Mechanismen sein, wie sie im Abschnitt 2.2.1 (direkte und indirekte Prädikatenzuweisung; FILIPP & MAYER 2005a; 2005b) und im Abschnitt 4.3.5 (verbale Unterstützung; BANDURA 1997) beschrieben werden. Anzeichen hierfür ließen sich bei allen Schülern mit deutlichen Fördererfolgen finden, bei denen mit tendenziell guten Ergebnissen allerdings nicht. Daher kann angenommen werden, dass ein solcher Austausch möglicherweise für einen positiven Verlauf einer Selbstwertförderung nicht notwendig ist, dieser aber hierdurch unterstützt wird.

Neben den Hinweisen, die bezogen auf die 10 Hypothesen gefunden werden konnten, deuten die Fallanalysen noch auf weitere Aspekte hin. So zeigt die überindividuelle Personencharakteristik, dass besonders Schüler von der Fördermaßnahme profitieren konnten, die im Bereich der internalisierenden Störungen kritische Werte aufweisen und bei denen zudem Entwicklungsrückstände in den fachbezogenen Fähigkeiten feststellbar sind: im vorliegenden Fall im Bereich der Grobmotorik (Sportförderunterricht) und der Feinmotorik (Hauswirtschaftsunterricht). Die Bedeutung dieses Aspekts liegt nahe, denn die Möglichkeit von erlebten Lern- und Entwicklungsfortschritten ist immer dann am größten, wenn das Ausgangsniveau besonders gering ist. Im Bereich konditioneller Förderung im Sport können immer dann die größten Fortschritte erreicht werden, wenn

der Wert zu Beginn der Förderung (z. B. die Ausdauer- oder Kraftleistung) sehr niedrig ist, während bei einer guten Leistungsfähigkeit die relativen Steigerungsmöglichkeiten geringer sind. Die Fallanalysen zeigen sich daher kongruent mit den Ergebnissen der Metaanalyse von GRUBER (1986; vgl. Abschnitt 4.4). Während sich hier der Vorteil von konditionell ausgerichteten Interventionen für die Selbstwertförderung offenbart, kann als zugrunde liegendes Phänomen vermutet werden, dass es für den gewählten Förderinhalt entscheidend ist, Bereiche zu wählen, in denen die Probanden Fortschritte in deutlichem Maße wahrnehmen können – womit z. B. die Ausdauerleistung als prädestiniert erscheint.

Des Weiteren lassen die Einzelfallanalysen vermuten, dass deutlich problematische Bedingungen auf der Mikroebene, also innerhalb der Familie, der Schule oder der Freizeit, den Erfolg einer solchen schulischen Maßnahme, die als Intervention mit tendenziell geringer Intensität (z. B. verglichen mit einer Maßnahme, vgl. Abschnitt 5.3) zu betrachten ist, hemmen. Es ist mit anderen Worten zu vermuten, dass das Setting einer schulischen Selbstwertförderung bei stark selbstwertbelastenden Lebensbedingungen, wie einer schwierigen familiären Situationen, fehlenden Freunden oder einer stark belastenden Klassensituation, kaum eine Chance hat, Wirkung zu entfalten.

Dennoch ist bei denjenigen Schülern, bei denen solche Bedingungen bekannt waren und bei denen kaum Anzeichen von positiven Förderergebnissen erfasst wurden, aus den Interviewaussagen abzulesen, dass eine positive Haltung zur Fördermaßnahme bestand.

Aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Untersuchung können keine statistisch abgesicherten Nachweise von Wirkfaktoren sonderpädagogischer Selbstwertförderung dargelegt werden. Die Analysen erlauben es aber, ein hypothetisches Modell eines solchen Förderprozesses darzustellen. Das hier vorgeschlagene, der weiteren Hypothesen- und Theoriegenerierung dienende Modell orientiert sich am Bild der Statik eines Bauwerks, an dessen höchster Ebene sich der Fördererfolg befindet (Abbildung 31). An der Basis befinden sich Kriterien, die als Voraussetzung zu betrachten sind, also keine wirksamen Faktoren darstellen: Es wird angenommen, dass eine „fruchtbare“ Förderung vor allem bei Schülern möglich ist,

- a) die wenig Problembelastung auf der Mikrosystemebene aufweisen, also innerhalb der Familie und der Schule, bei älteren Schülern vermehrt auch innerhalb des Freundeskreises,

- b) bei denen Auffälligkeiten im Bereich internalisierender Störungen (sozialer Rückzug, Ängstlichkeit und Depressivität) festzustellen sind und
 c) die bei den fachspezifischen Anforderungen als stark förderbedürftig einzustufen sind.

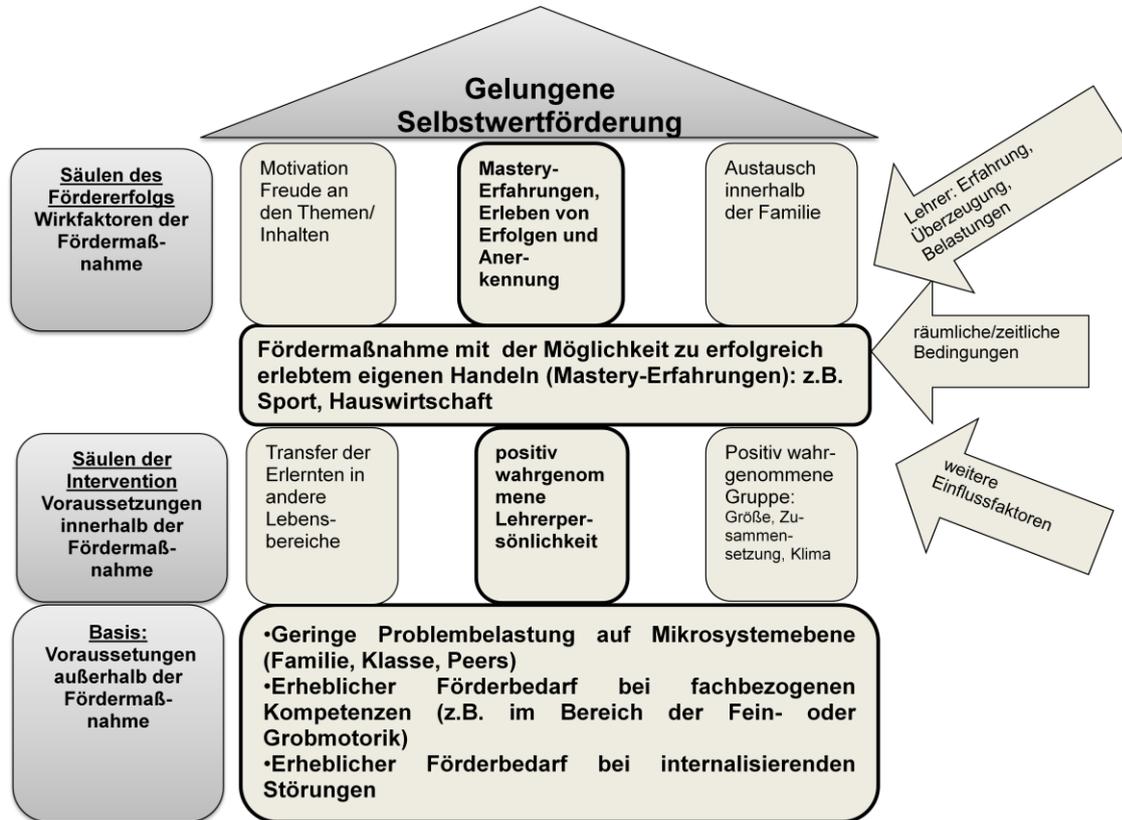


Abbildung 31: Hypothetisches Strukturmodell zur Darstellung der Einfluss- und Wirkfaktoren von pädagogischen Interventionen zur Förderung des Selbstwertgefühls

Es handelt sich also bei diesen „Säulen“ um *Voraussetzungen*, die innerhalb der Förderintervention erfüllt sein sollten, um mit den gewählten Inhalten und Methoden zu Erfolgserlebnissen bzw. Mastery-Erfahrungen zu gelangen und so eine erfolgversprechende Teilnahme zu ermöglichen.

Es kann von einer Wechselwirkung zwischen den drei angenommenen Aspekten ausgegangen werden:

- Motivation und Freude an den Themen und Inhalten
- Positiv wahrgenommene Lehrerpersönlichkeit
- Positiv wahrgenommene Gruppe (hinsichtlich der Größe, der Zusammensetzung und des Klimas).

Nach der Analyse der qualitativen Daten und des vorliegenden Erkenntnisstands wird der Faktor der *Lehrerpersönlichkeit* in dem grafischen Modell zentral dargestellt. Es wird postuliert, dass hier die größte Bedeutung vorliegt und weiterhin der Einfluss dieser Variable auf die anderen größer ist als umgekehrt. Die *Motivation und Freude*, die von den Schülern erlebt wird, wird wahrscheinlich in deutlichem Maße vom Lehrer mitbestimmt; dennoch weisen die qualitativen Daten auch auf die Bedeutung der spezifischen Schülerinteressen und deren gegebene Motivationslage hin. Jedoch scheint eine *bereits vorhandene* Motivation für das Fach zwar hilfreich, nicht aber notwendig zu sein.

Auch bei der Gestaltung des *Gruppenklimas* kann von einem deutlichen Einfluss des Lehrers ausgegangen werden. Abhängig von den Bedingungen, unter denen Fördermaßnahmen angeboten werden, besteht für den Lehrer auch die Möglichkeit, die Gruppenzusammensetzung mitzugestalten. Beobachtungen, Interviewaussagen und Reflexionen machen deutlich, dass zum einen die vergleichsweise geringe Gruppengröße als wichtige Voraussetzung für die gezielte Selbstwertförderung anzusehen ist und zum anderen das Klima auch durch die Zusammensetzung der Gruppe mitbestimmt wird. Dies zeigte sich an fehlenden Konflikten und Störungen – ein klimabestimmender Faktor, der von einem Lehrer kaum gänzlich beeinflusst und kontrolliert werden kann.

Insgesamt unterscheidet sich die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für den Fördererfolg deutlich von der Bedeutung des Therapeuten in psychotherapeutischen Settings. Kann dieser in letzterem Kontext als entscheidende, mediiierende Variable betrachtet werden (WAMPOLD 2001), so scheint die Rolle der Lehrperson bei der Selbstwertförderung eher die eines Katalysators zu sein. Ihr fällt die zentrale Rolle im Förderprozess zu, die Bedingungen der Intervention moderierend zu gestalten, die Motivation der Schüler und das Gruppenklima durch didaktisch-methodische Entscheidungen zu fördern und beides mit einer positiven Beziehungsgestaltung zu unterstützen.

Auf Grundlage dieser Entscheidungs- und Interaktionsprozesse moderiert der Lehrer die Entstehung von Erfolgserlebnissen, die Anerkennung innerhalb und außerhalb der Fördergruppe und den Transfer des Gelernten. Auch auf den familiären Austausch über das Gelernte und den Transfer auf Familie und Freizeit vermag der Lehrer zumindest unterstützend einzuwirken.

Hilfreich für die positive Wahrnehmung der Gruppe, so zeigen zahlreiche Aussagen aus den Schülerinterviews, ist auch die Teilnahme von befreundeten Mitschülern. Hinzu tritt die Bedeutung des *veränderten Bezugsrahmens*, was vor allem bei der Sportfördergruppe deutlich wurde. Die Schüler konnten sich in einer Gruppe ausprobieren, entfalten und vergleichen, die sich deutlich von der Situation innerhalb der Klasse unterschied, da die starken, „sportlichen“ Schüler nicht anwesend waren. Die Fallvergleiche deuten darauf hin, dass die genannten „Säulen“ notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Selbstwertförderung darstellen – sie sind zwar nicht als *Wirkfaktoren* zu betrachten, stellen allerdings den „Nährboden“ für diese dar. Gemäß den theoretischen Hintergründen des EXSEM werden Mastery-Erfahrungen, also das wahrgenommene Erleben erfolgreicher Bewältigung von Herausforderungen und das Erleben von Erfolgen, als zentrale Faktoren einer wirksamen Selbstwertförderung betrachtet.

Als wichtige Stützen dieser Variable können nach den Fallanalysen der *Transfer des Gelernten* auf außerschulische Bereiche und der *Austausch* über die Förderung *innerhalb der Familie* betrachtet werden. Während die Wirkung von familiärer Kommunikation mit der Anerkennung durch signifikante Personen als Selbstquelle zu erklären ist, kommt bei dem Transfer in außerschulische Bereiche noch eine zusätzliche Möglichkeit von Mastery-Erfahrungen hinzu.

Das auf den Fallanalysen basierende hypothetische Strukturmodell nimmt also an, dass positive Ergebnisse auf Wirkfaktoren beruhen, die gemäß dem „statischen“ Charakter des Modells auf einer Reihe von Voraussetzungen beruhen, deren Fehlen den Fördererfolg zumindest erheblich beeinträchtigen sollte. Gerade für die Praxis sonderpädagogischen Handelns kann diese Annahme aber nicht bedeuten, auf eine Förderung in der dargestellten Art zu verzichten, etwa weil der familiäre Kontext als schwierig zu bewerten ist und ein Fördererfolg daher gefährdet sein mag. Welche möglicherweise langfristigen Folgen für die Ressourcenstärkung die offensichtlich dennoch positiven Erfahrungen innerhalb der Intervention mit sich bringen, kann aus den vorliegenden Fallanalysen nicht geschlossen werden. Gemäß der konstruktivistischen Interpretation des Förderbegriffs durch BUNDSCHUH (2007) bleibt bei der Förderung eines Schülers durch den Lehrer ohnehin stets unklar, welches Ziel erreicht wird. Möglich ist dem Pädagogen nach BUNDSCHUH (2007, S. 238) lediglich, den Schüler zu „perturbieren“, also ein Irritieren des Systems zu bewirken (vgl. MATURANA & VARELA 1987), bei dem das Ergebnis offenbleibt.

Zu den bereits genannten Variablen treten weitere Einflussfaktoren auf, die ebenfalls nicht direkt für die Wirkung ursächlich sind, diese allerdings moderierend beeinflussen. Solche Variablen sind zunächst räumliche (Größe, Ausstattung, Gestaltung) und zeitliche Bedingungen (Zeitpunkt, Zeitrahmen). Daneben sind zahlreiche Merkmale des Lehrers als bedeutsam zu betrachten. Im Fall der beiden Fördergruppen übten Kenntnisstand und Beziehung zu den Unterrichtsbereichen sich kaum aus. Auch die subjektiv erlebte Belastung hatte anscheinend keinen Einfluss auf die Förderergebnisse, wengleich deutlich wurde, dass ein entspanntes souveränes Arbeiten eine Bedingung darstellt, die, wenn nicht vorhanden, eine erfolgreiches Fördern zumindest stark gefährden kann.

Darüber hinaus kann, wie gerade die Bedingungen in der SFU-Gruppe zeigen, eine Vielzahl von Kontextbedingungen Einfluss auf den Ausgang einer Intervention zur Selbstwertförderung haben. Bedingungen, die weder voraussehbar noch immer völlig kontrollierbar sind, wie die Darstellung der Situation in der Klasse von Herrn Buchwald (Lehrer 1) und deren möglicher Einfluss auf den Förderverlauf aufzeigt.

Neben solchen wenig kontrollierbaren Einflüssen weisen die Fallanalysen auf eine Vielzahl von Variablen hin, die für den fördernden Pädagogen plan- und beeinflussbar sind. Die Methode einer solchen Selbstwertförderung kann, betrachtet man die Hinweise, die die vorliegende Studie bietet, ein sportorientiertes Verfahren sein. Der Gesamtkontext der Förderung kann allerdings ebenso die Wahl anderer geeigneter Inhalte nahelegen, wenn hiermit eher ein Setting geschaffen werden kann, welches die grundlegenden Voraussetzungen und wesentlichen Wirkfaktoren für den Fördererfolg bereitstellen kann. Die Rolle, die der Sport oder die Psychomotorik hierbei in der sich durch immer stärker werdende Inklusionsbemühungen verändernden Zukunft der Förderung von SPF-L-Schülern spielen kann, soll im abschließenden Kapitel reflektiert werden. Die Betrachtung erfolgt dabei unter Berücksichtigung der spezifischen Eigenheiten dieses Lernbereichs (vgl. die in Abschnitt 4.4 dargestellten Hinweise zur „Zweischneidigkeit“ des Sports bei der Selbstwertförderung durch WHITEHEAD & CORBIN 1997, S. 199).

10 Zusammenfassung des empirischen Teils, Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen

10.1 Zusammenfassung

Zielgruppe: Schüler im Förderschwerpunkt Lernen

Bei der Frage nach den Wirkfaktoren der Selbstwertförderung wurde in dieser Arbeit schwerpunktmäßig die Gruppe der Kinder und Jugendlichen betrachtet, die eine sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Lernen erhalten. Als Teilnehmer der Studie wurden Schüler ausgewählt, die an einer *Förderschule* mit dem Schwerpunkt *Lernen* unterrichtet werden.

Die vorliegende *Lernbehinderung* oder *Beeinträchtigung des Lern- und Leistungsverhaltens* bezieht sich auf den Bereich des schulischen Lernens und klammert Schwierigkeiten beim Erwerb schulisch nicht relevanter Fähigkeiten aus. Dem Begriff Lernbehinderung liegt keine wissenschaftlich exakte Definition zugrunde, er wird in der Praxis unterschiedlich angewendet und ist darüber hinaus auch nicht in diagnostischen Klassifikationssystemen (DSM oder ICD-10) enthalten.

Lernbehinderung ist als multikausales Phänomen zu betrachten. Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen stammen allerdings mehrheitlich aus Familien mit dem Merkmal *soziale Benachteiligung*. Andere Ursachen (z. B. medizinische) führen häufig in Wechselwirkung mit Risikofaktoren zu Lernbeeinträchtigungen, die mit den Bedingungen der Sozialisation bei sozialer Benachteiligung assoziiert sind.

Die Förderbedürftigkeit im Bereich des Selbstwertgefühls der SPF-L-Schüler kann als gängige und sozusagen „historisch verankerte“ Alltagstheorie bezeichnet werden (vgl. BACH 1982 und REINARTZ 1964 in den Abschnitten 7.1 und 7.4), die in die administrativen Vorgaben für die Förderschulen Lernen (z. B. KMK 1999) und in Schulprogramme dieser Schulen eingegangen ist.

Diese Ansichten basieren in der Regel nicht auf empirischen Forschungen. Betrachtet man Studien und Metastudien zum Zusammenhang zwischen Lernbehinderungen und Selbstwertentwicklung, lässt sich bestenfalls ein moderater Zusammenhang aufzeigen. Auch Hinweise auf Vorteile durch eine bestimmte Form der Beschulung (separiert oder gemeinsam mit Regelschülern) können aus den Studien nicht abgeleitet werden.

Geschlussfolgert werden kann aus den Studien lediglich, dass das Merkmal, Beeinträchtigungen beim schulischen Lernen und Leisten zu haben, nicht notwendigerweise zu einer ungünstigen Selbstwertentwicklung führt. Der weitaus größte Teil derartiger Studien beruht auf der ausschließlichen Verwendung standardisierter Selbstwertskalen. Die deutlichen Schwächen dieser Vorgehensweise sind seit Jahren Thema zahlreicher Veröffentlichungen zur Selbstwertthematik (z. B. KRAUSE et al. 2004; zsf. MUMMENDEY 2006; vgl. Abschnitt 7.6). Weiterhin beziehen sich Instrumente zur Selbstwertmessung zumeist lediglich auf die Dimension der Höhe, sodass weitere Aspekte, die als lebensbedeutsam zu betrachten sind, keine Berücksichtigung finden. Zur Klärung des Zusammenhangs von Lernbeeinträchtigungen und Selbstwertentwicklung scheint es notwendig zu sein, zukünftig verstärkt qualitativ orientierte Methoden einzubinden und mehrperspektivisch vorzugehen, d. h., Fremdaussagen von Bezugspersonen einzubinden, beobachtbare Merkmale in Untersuchungen einzubeziehen und bisher unbeachtete Merkmale der Selbstwertschätzung zu betrachten (vgl. Abschnitt 3.6).

Letztlich zeichnet sich für die Selbstwertentwicklung ab, dass nicht von einem generellen Förderbedarf im Bereich Selbstwertschätzung bei SPF-L-Schülern auszugehen ist. Gleichzeitig deuten insbesondere Studien mit einem mehrperspektivischen Ansatz darauf hin, dass ein solcher Bedarf in zahlreichen Fällen in hohem Maße vorliegt.

Vorliegende empirische Befunde zu bewegungsorientierten Förderansätzen deuten auf die Wirksamkeit bei Schülern mit Lernbeeinträchtigungen hin (vgl. GRUBER 1986). Jedoch bleibt unklar, welche Einfluss- und Wirkfaktoren hierbei die entscheidende Rolle spielen und ob diese nicht ebenso gut oder gar effektiver in anderen Lernbereichen der schulischen Förderung von SPF-L-Schülern aktiviert werden können.

Fragestellung, heuristischer Rahmen, Haupthypothesen und Forschungsansatz der Studie

Für den selbstwertbezogenen Sportförderunterricht bei SPF-L-Schülern wurde in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass die Ressourcenaktivierung und die Beziehungsgestaltung (als Pendant zur therapeutischen Beziehung) als wesentlich wirksame Faktoren anzunehmen sind. Als Ressourcenaktivierung, so wurde dem heuristischen Rahmen der Studie entsprechend postuliert, können die im EXSEM beschriebenen Prozesse angenommen werden:

- die erlebte Erweiterung der eigenen Fähigkeiten,
- die Steigerung des Selbstwirksamkeitserlebens,
- die Förderung des physischen Selbstkonzepts.

Auf der letzten Stufe des Bottom-up-Prozesses wird die Verbesserung der Selbstwertschätzung vermutet. Weiterhin wird von einer Wechselwirkung zwischen der Ressourcenaktivierung, der Qualität der Beziehungsgestaltung und den Veränderungen auf behavioraler, kognitiver, emotionaler und motivationaler Ebene ausgegangen. Wechselwirkungsprozesse wurden weiterhin zwischen dem Kontext des Fördersettings und dem Lebenskontext des Lehrers und der Schüler angenommen.

Die abgeleiteten Haupthypothesen umfassten die Annahmen, dass

- 1) in der Sportfördergruppe die gleiche Wirksamkeit vorzufinden sein würde wie in einer Gruppen mit Hauswirtschaftsunterricht und dass
- 2) die zugrunde liegenden Wirkfaktoren unspezifischer Art sind.

Unter Berücksichtigung des vorliegenden Forschungsstands wurden die Förderinterventionen explorativ mithilfe von Fallstudien untersucht. Dieser Ansatz wurde durch mehrperspektivisches Vorgehen im Hinblick auf Methoden und befragte Personen realisiert: durch ein Nebeneinander von quantitativen standardisierten Fragebogenverfahren, qualitativen Leitfadeninterviews und Verhaltensbeobachtungen, Beobachtungen, Gedächtnisprotokollen und Reflexionen.

Phänomenologische Analyse mithilfe komparativer Kasuistik

Die Auswertung der gesammelten quantitativen und qualitativen Daten orientierte sich an der qualitativen Sozialforschung. Um im Sinne phänomenologischen Denkens zum eigentlichen Kern der Prozesse innerhalb einer Selbstwertförderung vorzudringen, orientierte sich die Auswertung an der von JÜTTEMANN (2009a) vorgeschlagenen Forschungsstrategie der *komparativen Kasuistik*.

Der phänomenologische Grundgedanke, zum „Wesen der Sache vorzustoßen“ (MAYRING 2002, S. 108), wurde in Anlehnung an JÜTTEMANN zunächst durch computergestützte qualitative Inhaltsanalysen der Interviews und durch die deskriptive Analyse der Fragebogenergebnisse vorbereitet.

Die Fallzusammenfassung und Fallstrukturierung, dienen dazu, die gewonnenen Daten auf die zugrunde liegenden Theorien und die daraus gewonnenen Hypothesen zu beziehen. Die Erstellung von *individuellen Personencharakteristiken* führte im nächsten Analyseschritt zum Vergleich der Einzelfälle. Auf der nächsten Ebene wurden auf Grundlage der sich abzeichnenden Gemeinsamkeiten Typologien entwickelt: Zusammenfassungen mehrerer Fälle mit ähnlichen Merkmalen zu *überindividuellen Personencharakteristiken*.

Neben der Komparation der Entwicklungsverläufe der einzelnen Schüler erfolgte parallel ein Fallvergleich auf Gruppenebene. In diese flossen Ergebnisse der deskriptiven und statischen Auswertung (*t*-Tests) der Ergebnisse der Fragebögen, die aufbereiteten Daten aus den Verhaltensbeobachtungen, Daten zu den Rahmenbedingungen der Interventionen und die protokollierten Reflexionen des Verfassers ein.

Neben dem Vergleich der beiden Fälle „Sportförderunterricht“ und „Hauswirtschaftsunterricht“ wurde die Chance genutzt, Merkmale, die sich in den Interviews als möglicherweise besonders bedeutsam für eine positive Entwicklung herausstellten, durch Varianzanalysen statistisch zu überprüfen. Signifikante Ergebnisse, die als klare Hinweise auf wesentliche Wirkfaktoren zu bewerten wären, ergaben sich allerdings nicht. Mögliche Ursachen hierfür sind in der Größe der Untersuchungsgruppen und den in Abschnitt 8.7 dargestellten schwierigen Interviewbedingungen zu sehen. Im Sinne des explorativen Charakters der Studie enthalten die Varianzanalysen allerdings durchaus Indizien auf entscheidende Wirkmechanismen.

Als abschließender Schritt des fallvergleichenden Vorgehens in dieser Studie wurden aus den beiden „Strängen“ (Vergleich der Einzelfälle, Vergleich der Gruppen) ein Resümee erstellt, welches die Ergebnisse der phänomenologisch orientierten Komparation der Fälle in einem hypothetischen Modell zusammenfasst. Dieses Modell postuliert Strukturen und Prozesse, die einer gelungenen pädagogischen oder sonderpädagogischen Selbstwertförderung zugrunde liegen, die also sowohl für sport- und bewegungsorientierte Maßnahmen wie auch für andere Interventionsmethoden anzunehmen sind.

10.2 Ergebnisse der explorativen Studie und deren Diskussion

Die Studie stellte auf statistischer Ebene bessere Ergebnisse der im Fach Hauswirtschaft unterrichteten Gruppe fest. Es kann allerdings ein entscheidender Einfluss von Kontextfaktoren angenommen werden, sodass nicht auf einen Vorteil der „Methode Hauswirtschaft“ geschlossen werden kann. Den statistischen Hinweisen auf bessere Effekte in der Hauswirtschaftsgruppe stehen deutlichere Indizien für positive Entwicklungen in der Sportfördergruppe bei den qualitativen Daten gegenüber. Es kann daher angenommen werden, dass bei geeigneten Kontextbedingungen – Interesse und Motivation bei den Schülern, Kompetenzen und Überzeugtheit beim Pädagogen – eine erfolgreiche Selbstwertförderung mit verschiedenen praktisch-sinnlich ausgerichteten Methoden und Inhalten erreicht werden kann. Voraussetzung scheint hierfür zu sein, dass es dem Pädagogen gelingt,

- eine angemessene Beziehung zu den zu fördernden Schülern zu gestalten,
- die Gruppe so zusammenzustellen und zu leiten, dass ein positives, unterstützendes Lernklima entsteht,
- durch die ausgewählten Inhalte und Methoden die Motivation der Schüler wahren oder wecken zu können, sodass ein freudvolles Lernen entstehen kann.

Unter diesen Bedingungen können, so die Annahme des aufgestellten Modells, die entscheidenden Faktoren erst wirksam werden, wenn:

- Mastery-Erfahrungen innerhalb der Fördersituationen gemacht werden
- oder Anerkennung durch Gruppenmitglieder oder außenstehende Personen erfolgt.

Als bedeutsam erwies sich innerhalb der beiden Förderansätze auch die Möglichkeit, die im Förderunterricht erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse *in einen anderen Lebenskontext* – z. B. Familie oder Freizeit – *transferieren* zu können. Hierdurch ergeben sich weitere Gelegenheiten zu Erfolgserlebnissen und zur Anerkennung durch wichtige andere Personen. Weiterhin unterstützend scheint ein *kommunikativer Austausch* innerhalb der Familie zu sein. Die Wirkung dieses Faktors besteht womöglich wiederum in der erlebten Anerkennung durch andere – vor allem die Eltern. Dieses Merkmal war in einigen der untersuchten Familien aufgrund von sprachlicher

Zurückgezogenheit kaum oder gar nicht vorhanden. Hier besteht ein deutliches Potenzial, solche Prozesse durch methodische Hilfen (Fotos, Lerntagebücher etc.) in Gang zu bringen und zu unterstützen.

Letztlich weist die Studie allerdings auch deutlich auf die Grenzen schulischer Selbstwertförderung hin – unabhängig von der angewandten Methode. Es zeichnete sich ab, dass kaum positive Effekte erreicht werden konnten, sofern der Schüler sich in sehr ungünstigen Kontextbedingungen befand, wenn also die familiäre und/oder schulische Situation sich als sehr problembelastet darstellte. Das vorgeschlagene Strukturmodell benutzt das Bild der Statik eines mehrgeschossigen Gebäudes. Dies könnte bildhaft so formuliert werden: Die Stabilität der gesamten Struktur hängt von der Tragfähigkeit der Basis bzw. des Fundaments ab. Dieser Hinweis aus den Fallstudien weist darauf hin, dass für die Selbstwertförderung bei Schülern mit Lernbeeinträchtigungen ein gebremster Optimismus angebracht ist, denn gerade die Schüler, die als förderbedürftig eingeschätzt werden, befinden sich oftmals in einer solch ungünstigen Lebenswelt. Findet hier die notwendige gezielte Förderung statt, muss diese gegebenenfalls durch therapeutische Maßnahmen und Unterstützung durch die Jugendhilfe vorbereitet und begleitet werden.

Weiterhin zeigte sich, dass Selbstwertförderung dann gut „gedeihen“ kann, wenn die vorhandenen Fähigkeiten der Teilnehmer ein geringes Ausgangsniveau haben und im Rahmen der Maßnahme deutlich wahrnehmbar weiterentwickelt werden können.

Auch die Voraussetzungen auf psychosozialer Ebene haben möglicherweise eine große Bedeutung für den Fördererfolg. Vor allem *besonders zurückgezogene, stille und ängstliche Schüler* scheinen von einem Interventionssetting profitieren zu können, wie es in den beiden dargestellten Fällen vorhanden war. Gerade diesen Schülern scheint es an Erfolgserlebnissen zu mangeln, denn ein hohes Maß an Zurückgezogenheit und Ängstlichkeit lässt derartige Erfahrungen kaum zu. Daher benötigen Sie sehr viel Zuwendung und Unterstützung, was innerhalb der „normalen“ Klassensituation oft nicht möglich ist und lediglich in einer Kleingruppe mit positivem Klima realisiert werden kann.

Mögliche Unterschiede in der Wirkung des externalen Bezugsrahmens als potenzielle weitere Einflussvariable

Im Hinblick auf die Kontrastierung der beiden Unterrichtsbereiche Sport und Hauswirtschaft besteht weiterhin die Möglichkeit eines unterschiedlichen Effekts des

externalen Bezugsrahmens (external frame; vgl. Abschnitt 2.3.2 und 4.2.2), für den innerhalb der vorliegenden Studie jedoch keine klaren Hinweise gefunden wurden.

Die für die Ausbildung des physischen Selbstkonzepts nachgewiesene Wirkung der nach außen gerichteten sozialen Vergleiche könnte auch bedeutsame Auswirkungen auf die Entwicklung der Schüler der Sportfördergruppe gehabt haben. Die von den Schülern berichteten positiven Erfahrungen und Erfolge innerhalb des Sportförderunterrichts wurden möglicherweise durch konträre Erfahrungen im regulären Sportunterricht relativiert, wo sie weiterhin mit ihren Mitschülern und deren teilweise weitaus besseren motorischen Leistungen konfrontiert waren. Es bestand weiterhin eine „Leistungsschere“, die sich durch eine Fördermaßnahme nur in geringem Maße schließen lässt. Dagegen waren die Schüler der Hauswirtschaftsgruppe einem solchen Vergleich wahrscheinlich nicht ausgesetzt. Grundsätzlich ist nach der Bedeutung von Vergleichsprozessen in Unterrichtsbereichen wie Hauswirtschaft (oder Kunst, Technik und Musik) zu fragen. Möglicherweise bestehen deutliche Unterschiede zum Bereich Sport, bei dem der Vergleich (Wettbewerb!) gleichsam stärker verankert ist als in anderen Bereichen. Diesen Überlegungen nach wäre zu überprüfen, ob eine Unterschiedlichkeit in der Bedeutung des externalen Bezugsrahmens bei unterschiedlichen Lernbereichen vorliegt und ob solche Unterschiede Auswirkungen auf die Eignung dieser Bereiche für die Selbstwertförderung haben.

Die Grenzen der Fördermöglichkeiten – kein Ausschlusskriterium!

Die deutlichen Grenzen schulischer Selbstwertförderung wurden erwähnt. Abschließend sei deutlich darauf hingewiesen, dass dieser Aspekt nicht als Auswahlkriterium (miss)verstanden werden sollte. Die Interviewaussagen zeigen deutlich, dass auch Schüler, die – möglicherweise aufgrund ihrer Lebenssituation – keine deutlichen positiven Fortschritte durch die Förderung machen konnten, die Maßnahme insgesamt positiv einschätzten. Auch diese Teilnehmer konnten positive Erfahrungen machen, Fähigkeiten erwerben und Anerkennung bekommen und berichteten letztlich von freudvoll erlebten Lernsituationen. Über mögliche „versteckte“ oder langfristige Effekte zur Ressourcenstärkung kann bestenfalls spekuliert werden.

Es zeigte sich, dass gemäß der konstruktivistischen Sichtweise nach BUNDSCHUH (2007) Förderung im Sinne einer Perturbation lediglich angeregt werden kann. Der Sonderpädagoge hat die Möglichkeit, günstige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Anregung durch die hier postulierten Einfluss- und Wirkfaktoren zu schaffen, die zwar

keinen Fördererfolg garantieren, aber doch den Boden hierfür bereiten können. Seine Rolle ist demnach eine zentrale, nämlich eher die eines Katalysators als eines Verursachers.

10.3 Empfehlungen – mit besonderem Blick auf die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung

Die vorliegende Arbeit beleuchtete schwerpunktmäßig zwei Aspekte pädagogischen Handelns bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen: zum einen die Aufgabe der Selbstwertförderung, zum anderen den Bereich Sport/Bewegungserziehung als Feld, in dem dieses pädagogische Anliegen realisiert werden kann. Beides findet in erster Linie im Rahmen schulischer Arbeit statt und nur in geringem Maße in außerschulischen Institutionen.

Ausgehend von diesem Sachverhalt liegt es nahe, die derzeitige Umwälzung der schulischen Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Fokus der Empfehlungen zu stellen.

Der zweite Bereich, der näher betrachtet wurde, ergab sich aus der in der jüngeren Vergangenheit stattfindenden Diskussion um die mangelnden empirischen Nachweise der Wirksamkeit von bewegungsorientierter Entwicklungsförderung bzw. psychomotorischen Interventionen und der hiermit verknüpften ungeklärten Frage nach entsprechenden Wirkfaktoren – was bezogen auf den Förderschwerpunkt Selbstwertgefühl einen wesentlichen Schwerpunkt dieser Arbeit darstellte. Die einstmaligen großen Erwartungen, die bewegungsorientierter Förderung entgegengebracht wurden, sind einer wissenschaftlichen Skepsis gewichen. Diese zieht wiederum die Notwendigkeit nach sich, die Wirksamkeit psychomotorischer oder sportbetonter Förderung von Kindern und Jugendlichen nachzuweisen und darüber hinaus zu klären, durch welche Variablen diese Effekte zustande kommen.

10.3.1 Empfehlungen für zukünftige Forschungen

Trotz einiger vorliegender Studien (siehe Abschnitt 7.5) und Metaanalysen (CHAPMAN 1988; ZELEKE 2004) bestehen keine klaren Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Lernschwierigkeiten und deren Einfluss auf die Selbstwertschätzung. Hierzu tragen zum einen das Nebeneinander international unterschiedlicher Begrifflichkeiten und das Fehlen einer vergleichbaren wissenschaftlichen Definition bei, zum anderen bestehen deutliche methodische Schwächen bei der Erfassung der Daten. Die begrenzte Brauchbarkeit von Selbstaussageverfahren ist als Problem innerhalb der Selbstkonzeptforschung bekannt. Der vorliegenden Studie können Hinweise entnommen werden, dass diese Schwächen bei ängstlich-zurückgezogenen Schülern mit Lernbeeinträchtigungen in besonderem Maße zum Tragen kommen. Dies scheint insbesondere für das hinlänglich bekannte Phänomen der Tendenz zu sozial erwünschten Antworten zu gelten. Des Weiteren sind viele Untersuchungen auf die Höhe der Selbstwertschätzung beschränkt, während andere, ebenso lebensbedeutsame und gesundheitsrelevante Merkmale wie Stabilität und Kongruenz bisher weitgehend unbeachtet geblieben sind.

Weiterentwicklung von Verfahren zur Erfassung von Selbstwertproblematik

Zukünftige Forschungen sollten in ihrem Design daher die Zusammenhänge zwischen Lernbeeinträchtigungen und den verschiedenen Aspekten der Selbstwertschätzung beachten. Dabei gilt es, mehrperspektivische Forschungsstrategien zu entwerfen und einzusetzen. Dies kann durch eine sinnvolle Kombination qualitativer und quantitativer Ansätze geschehen (etwa wie durch KRAUSE et al. 2004). Weiterhin sollten Selbstaussagen durch die Perspektive wichtiger anderer Personen (Eltern, Lehrer) und Beobachtungen ergänzt werden und, wie in dieser Arbeit geschehen, auch Merkmalsbereiche mit einbezogen werden, die mit der Selbstwertschätzung verknüpft sind (z. B. Ängstlichkeit) (vgl. WALTHER 2009). Eine besondere Herausforderung besteht darin, Verfahren zu kreieren, bei denen brauchbare Selbstauskünfte bei jenen Kindern und Jugendlichen erfasst werden können, die eine deutliche Tendenz aufweisen, sich gerade in derartigen Situationen zurückzuziehen und Kommunikation zu vermeiden. Die Entwicklung geeigneter spielerischer und symbolischer Verfahren erscheint in diesem Zusammenhang sinnvoll.

*Forschungen zur Wirkung inklusiver Beschulung auf Selbstwertschätzung und
Selbstkonzept*

Ein detaillierterer Erkenntnisstand zum Zusammenhang von Selbstwertentwicklung und Lernbeeinträchtigungen erscheint im Licht der aktuellen Entwicklung der Sonderpädagogik in Deutschland als sinnvoll. Die bereits langjährigen Bemühungen um die integrative oder inklusive Beschulung von Schülern mit Behinderungen erhalten derzeit immensen Vorschub durch die im Jahre 2009 unterzeichnete UN-Konvention. Das hierin garantierte Recht auf Teilhabe an einer gemeinsamen Bildung führt derzeit zu einer sukzessiven Verlagerung in der Förderung der SPF-L-Schüler – von der Beschulung in eigens hierfür konzipierten Förderschulen zum *Gemeinsamen Unterricht* in Regelschulen (vgl. HEIMLICH 2011). Hierbei werden derzeit neben den Grund- und Hauptschulen punktuell auch andere Regelschulen bis hin zum Gymnasium mit einbezogen.

Neben den Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit müssen zukünftige Forschungen weiterhin die Effekte dieser Beschulung auf die gesundheitsrelevante Variable *Selbstwertgefühl* in den Blick nehmen, denn die derzeit vorliegenden Untersuchungen (vgl. Abschnitt 7.5) lassen noch keine klaren Erkenntnisse zu – speziell zu Langzeiteffekten und zu den verschiedenen Selbstwertdimensionen (vgl. Abschnitt 3.6). Vor allem die Wirkung gemeinsamer Beschulung auf SPF-L-Schüler mit einerseits externalisierenden (z. B. dissoziales, aggressives und hyperaktives Verhalten) und andererseits mit internalisierenden Störungen (Ängstlichkeit, soziale Unsicherheit und Zurückgezogenheit) sollte differenziert betrachtet werden.

Wirkungen inklusiven Sportunterrichts

Insbesondere wären die Auswirkungen und Möglichkeiten des Sportunterrichts zu untersuchen. Es stellt sich die fachübergreifende (Sportpädagogik und Sonderpädagogik) Aufgabe, bereits vorhandene didaktische Ansätze eines inklusiven Sportunterrichts bzw. einer inklusiven Bewegungserziehung (vgl. HÖLTER 2011) voranzutreiben und deren Wirkungen auf das Selbstwertgefühl und das physische Selbstkonzept in den Blick zu nehmen. Dies bedarf aber einer differenzierten Betrachtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, denn es ist davon auszugehen, dass sich die Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichtens für Schüler mit körperlichen und geistigen Behinderungen und Sinnesbeeinträchtigungen anders darstellen als für Schüler mit Lernbehinderungen. Bisherige Bemühungen der

Sportdidaktik für heterogene, inklusive Lerngruppen nehmen schwerpunktmäßig, wie HÖLTER (2011) betont, erstgenannte Schüler in den Blick und bieten kaum Ansätze für SPF-L-Schüler. Diese weisen oftmals motorisch-perzeptuelle Entwicklungsrückstände auf, zeigen zum Teil eine Vielzahl von externalisierenden oder, wie in der vorliegenden Studie, internalisierenden Störungen. Vor allem kann angenommen werden, dass der *soziale Spiegel* diesen Schülern ein ganz anderes Bild bietet als den o. g. anderen förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen.

Studien zur Überprüfung des hypothetischen Strukturmodells der Selbstwertförderung

Im Hinblick auf gezielte Förderinterventionen für lernschwache unsichere Schüler mit ungünstigem Selbstwertgefühl ist es wünschenswert, das auf der Grundlage von Exploration herausgearbeitete hypothetische Modell (Abschnitt 9.6) in quantitativ ausgerichteten experimentellen oder quasi-experimentellen Studien zu überprüfen. Wünschenswert wären Untersuchungen, welche die Selbstwertentwicklung in Langzeitstudien erfassen würden. Das Einbeziehen qualitativer Forschungsmethoden dürfte hierbei sinnvoll und hilfreich sein. Dies gilt insbesondere, da die stark eingegrenzten Möglichkeiten, umfangreiche Interventions- und Kontrollgruppen zu bilden, methodisch kompensiert werden müssen.

RICHTER (2010)⁵⁴ setzt sich in einem Aufsatz mit den empirischen Hinweisen auf die mäßige Wirksamkeit psychomotorischer Förderung im Hinblick auf unterschiedliche Förderziele auseinander (vgl. EGGERT 2009). Er argumentiert, dass die zugrunde liegenden Studien sich hauptsächlich auf US-amerikanische Konzepte beziehen, die mit aktuellen deutschen Ansätzen nur bedingt vergleichbar sind. RICHTER (2010) schlägt für die Suche nach den Wirkfaktoren vor, zunächst eine ausreichende Zahl an Wirksamkeitsstudien durchzuführen, bevor Wirkprinzipien und Mechanismen untersucht werden können. Die vorliegende Studie lässt es aber sinnvoll und effektiv erscheinen, bewegungsorientierte Interventionen parallel auf Wirksamkeit und Wirkfaktoren zu untersuchen. Fruchtbar für eine weitere erkenntnisbringende „Entblätterung“ (vgl. Abschnitt 5.4) könnten Studien sein, in denen bewegungsorientierte Interventionen im Bereich der emotionalen und sozialen Förderung mit Maßnahmen verglichen werden, die ebenfalls eine leibliche, sinnliche

⁵⁴ RICHTER (2010) betrachtet schwerpunktmäßig ausgewiesene psychomotorische Ansätze im engeren Sinne und nicht die psychomotorisch orientierte Bewegungserziehung innerhalb von Förderschulen im Rahmen des Sport- oder Sportförderunterrichts.

und handlungsorientierte Komponenten aufweisen. Statt also, wie in einer von RICHTER (2010) durchgeführten und dargestellten Studie, einen psychomotorischen Ansatz mit einer gesprächsorientierten Vorgehensweise im Hinblick auf Effektivität zu untersuchen, wäre es im Sinne phänomenologisch orientierter Forschung angebracht, musisch-künstlerische, handwerkliche oder andere handlungsorientierte Methoden für den Vergleich zu wählen. Derartige Vergleichsstudien könnten weitere Hinweise auf die angenommenen unspezifischen Wirkfaktoren bewegungsorientierter Förderung (vgl. HÖLTER 2002; KRAH 2000) liefern, wie sie für den Bereich der Selbstwertförderung in dieser Arbeit dargestellt wurden. Parallel hierzu können quantitativ angelegte Studien mithilfe von Befragungen, Interaktionsanalysen und gegebenenfalls zusätzlichen qualitativen Erhebungen gezielt das in dieser Arbeit dargestellte hypothetische Modell varianzanalytisch überprüfen. Entscheidende Wirk- und Einflussfaktoren der Selbstwertförderung umfassen hiernach die Aspekte:

- Beziehungsgestaltung durch den Pädagogen
- Klima und Bedingungen in der Gruppe
- Motivation, die den Inhalten und Themen entgegengebracht wird
- Erfahren von Erfolgen und Mastery-Erlebnissen sowie Transfer des Gelernten auf andere bedeutsame Bereiche
- Einflussbedingungen aus wichtigen Lebensbereichen.

Die Rolle des Pädagogen wird insofern als zentral angesehen, als er durch die Qualität der Beziehungsgestaltung der Maßnahme die Basis gibt und darüber hinaus in seiner Funktion die anderen Aspekte zu beeinflussen vermag. Der letztgenannten Punkt bietet zwar diese Möglichkeiten, allerdings in verständlicherweise begrenztem Umfang und in der Regel innerhalb einer intensiven Form der pädagogischen Arbeit – etwa in der Rolle des Klassenlehrers – und mit der Unterstützung von Teamkollegen (z. B. weitere Lehrer, Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen).

Notwendigkeit von Begriffsklärung im Handlungsfeld bewegungsorientierter Entwicklungsförderung

Als notwendige Voraussetzung für eine zukünftige Wirkfaktorenforschung ist allerdings, wie GEBHARD und KUHLENKAMP (2011) betonen, zunächst eine wissenschaftliche Klärung der zentralen Begriffe nötig, die im Bereich der

bewegungsorientierten Entwicklungsförderung bei Kindern und Jugendlichen Verwendung finden. Für den Begriff *Psychomotorik* stellen die Autorinnen fest, dass dieser zwar in verschiedenen Zusammenhängen schulischer und außerschulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen angewendet wird, allerdings ohne dass eine wissenschaftliche Definition vorliegt. Den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ sehen GEBHARD und KUHLENKAMP (2011, S. 48) in dem von FISCHER (2000, S. 2) aufgestellten Merkmal „Persönlichkeitsentwicklung durch Handeln“.

In diesem Vorschlag wird allerdings auch die Schwierigkeit deutlich, die Begriffe bzw. Handlungsfelder trennscharf voneinander abzugrenzen: Auch zeitgemäßer Sportunterricht bis hin in die gymnasiale Oberstufe ist der Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet und enthält somit zumindest eine Orientierung an der Psychomotorik. Innerhalb des Sportunterrichts an Förderschulen besitzt diese Ausrichtung eine Tradition, die noch vor der Verbreitung des Begriffs Psychomotorik begann. Ebenfalls sind die Lernbereiche Kunst, Technik, Musik und Hauswirtschaft (vgl. BREUCKER 2007) in der Sonderpädagogik seit Langem klassische „Trägerfächer“ von „Persönlichkeitsentwicklung durch Handeln“. Sie finden jedoch bislang in der Literatur bei Weitem nicht die Beachtung wie der Bereich Sport und Bewegung. Psychomotorisch orientierte Förderung setzt sich allerdings von den anderen Lernbereichen durch das Merkmal der Zentralität von Wahrnehmung und Bewegung und die Nähe zur „Sphäre des Spiels“ ab – RÖTHING & PROHL (2004, S. 493) sehen in Letzterem ein Kennzeichen des Sports.

Für die Erforschung von Wirkung und Wirksamkeit von bewegungsorientierten Fördermaßnahmen sollte letztlich eine klare Begriffsbestimmung der Psychomotorik erfolgen und ihr Konzept und ihre Methoden sollten klar umrissen werden. Darüber hinaus erscheint es für die Vergleichbarkeit von Studien ebenfalls notwendig, das Kontinuum an Förderinterventionen, die auf *Sport, Spiel und Bewegung* basieren, zu klassifizieren. Dieses Feld reicht vom psychomotorisch orientierten Sportunterricht (durch Sportlehrkräfte) und sozial-emotional ausgerichteten Sportförderunterricht (durch Lehrer mit spezieller Weiterbildung; vgl. ZIMMER & CICURS 1999) über erlebnis- und bewegungsorientierte Kurzzeitintensivmaßnahmen (etwa durch sozialpädagogische Fachkräfte) bis hin zu intensiven, an therapeutischen Ansätzen orientierten Interventionen (durch ausgebildete Psychomotoriker).

Neben der weiterhin notwendigen Wirksamkeitsforschung zu selbstwertfördernden Interventionen und der voranzutreibenden Aufdeckung der hier wirkenden und

beeinflussenden Variablen besteht nahezu Unkenntnis über einen weiteren wesentlichen Aspekt dieses Themenkomplexes: Die *langfristige, nachhaltige Wirkung* von selbstwertfördernden Maßnahmen ist weitgehend unerforscht. Letztlich sind Erkenntnisse über angemessene Methoden und wesentliche Wirkmechanismen wenig wertvoll, sollten sich derartige Interventionen lediglich als „pädagogisches Strohfeuer“ entpuppen – da ihre Wirkung ebenso schnell wieder verschwunden, wie sie entstanden ist.

10.3.2 Empfehlungen für die Praxis der Selbstwertförderung von Schülern mit Lernbehinderungen

Obwohl, wie in Abschnitt 7.5 dargestellt, eine problematische Selbstwertschätzung nur bei einem Teil der SPF-L-Schüler anzunehmen ist, kann davon ausgegangen werden, dass Selbstwertförderung eine bedeutsame Aufgabe in der Arbeit mit diesen Schülern ist. Die Falldarstellungen der in der Studie geförderten Schüler weisen aufgrund der beobachteten Zurückgezogenheit, Ängstlichkeit und sozialen Unsicherheit auf einen zum Teil erheblichen Förderbedarf bei einzelnen Schülern hin (vgl. WALTHER 2009).

Unabhängig von der Art der Beschulung, ob im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts oder in der Förderschule, gehört die Förderung im Bereich des Selbstwerts also zu den Kernaufgaben der verantwortlichen Pädagogen. Das Verhältnis der Beschulungsformen wird sich nach einer Schätzung von HEIMLICH (2011) zukünftig umkehren, sodass aus den derzeit ca. 20 % gemeinsam unterrichteten Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf 80 % werden könnten. Empfehlungen für die Praxis müssen sich daher an dieser Entwicklung orientieren.

Die Analyse der dargestellten Fälle legt es nahe, dass parallel zu den notwendigen Inklusionsbemühungen immer auch Möglichkeiten geschaffen werden sollten, partielle und zeitlich begrenzte Lernangebote in einem überschaubareren Rahmen – also in Kleingruppen – zu schaffen. In solchen „Lerninseln“ sollte es ängstlich-zurückhaltenden Schülern durch ein erhöhtes Maß an Zuwendung und Unterstützung möglich gemacht werden, deutlich spürbare Erfolge erleben zu können und Anerkennung zu erfahren. Solche Phasen des Lernens sind insbesondere dann notwendig, wenn, wie in den Falldarstellungen beschrieben, der übliche Unterricht stark von Unruhe, Störungen und aggressiven Verhaltensweisen geprägt sein sollte.

Ansätze einer inklusiven Didaktik, wie sie von HÖLTER (2011) für den Sportunterricht der Zukunft vorgestellt werden, sind notwendig und fruchtbar. Die dargestellte Studie zeigt aber, dass es erforderlich ist, diesem Regelunterricht immer auch alternative Formen wie den Sportförderunterricht zur Seite zu stellen. Diese bieten nicht nur die beschriebenen besseren Entfaltungsmöglichkeiten für die Schüler mit ungünstigem Selbstwertgefühl, sondern können auch durch die Auswahl der Inhalte und Themen Erfahrungsfelder schaffen, bei denen diese Schüler sich nicht im gleichen Bezugsrahmen mit den anderen Schülern befinden. Im Fall der in dieser Arbeit untersuchten Sportfördergruppe war dies z. B. das Entwickeln einer rhythmisch-orientierten Choreografie für eine Aufführung – ein Bereich, in dem keine vergleichbaren Leistungen der anderen, „sportlicheren“ Schüler vorlagen. Die Erfahrungen mit der Hauswirtschaftsgruppe legen die Annahme nahe, dass praktisch orientierte Förderinhalte abseits von Sport und Bewegungserziehung möglicherweise weniger stark von dem Phänomen des externalen Bezugsrahmens geprägt sind und daher für einzelne Schüler möglicherweise eher geeignet sein könnten.

Es ist zu befürchten, dass sich unsichere, motorisch schwache Schüler auch innerhalb eines gut geplanten und durchgeführten inklusiven Sportunterrichts durch kaum vermeidbare Bezugsgruppeneffekte als nur wenig erfolgreich erleben und an Motivation verlieren. Dadurch besteht die Gefahr, dass der Sportunterricht seiner Pflichtaufgabe zur Persönlichkeits-, Selbstwert- und Selbstkonzeptentwicklung gegenüber diesen Schülern nicht gerecht werden kann. Um diese Gefahr zu bannen, könnten neben zusätzlichen bewegungsorientierten Maßnahmen auch weitere Lernbereiche Ansätze bieten. Geeignet erscheint nicht nur der für die vorliegende Studie ausgewählte Bereich des Hauswirtschaftsunterrichts, sondern auch der Technik-, Kunst- oder Musikunterricht sowie spezielle handwerkliche Projekte im Schulgarten, die Gestaltung und Renovierung der Schulumgebung o. Ä. Handlungsleitend kann hier wegen der gut belegten und in der Praxis bewährten Prinzipien die *Theorie der Selbstwirksamkeit* nach BANDURA (1997) sein, die entsprechend verstärkt in die schulische Wirklichkeit implementiert werden müsste (vgl. BROCKMEYER & EDELSTEIN 1997; FUCHS 2005; SATOW 2000). Unter anderem lässt sich aus dieser Theorie die gezielte Verwendung von Medien (z. B. Fotos, Portfolios, Lerntagebücher und Filme) ableiten, mit welchen die Schüler bei der Wahrnehmung und Bewertung ihrer Leistungen und Erfolge unterstützt werden können. Derartige Formen haben auch den Vorteil, dass sie die Anerkennung

durch andere verstärken und den kommunikativen Austausch über das Erlebte in der Familie stützen können.

An dieser Stelle soll aber betont werden, dass der hier postulierte Ansatz zur Selbstwertförderung über praktische, ästhetisch-bildende Unterrichtsinhalte auf Schüler im Förderschwerpunkt Lernen bezogen ist. Interventionen mit regelbeschulerten Kindern- und Jugendlichen können oder müssen gegebenenfalls anders akzentuiert werden.

Lerninseln innerhalb der Erfahrungsräume

Insgesamt legt die vorliegende Studie nahe, den begrüßenswerten Inklusionsgedanken mit dem Ansatz, den SPF-L-Schülern einen wirklichkeitsnahen *Erfahrungsraum* statt eines *Schonraums* (vgl. HEIMLICH 2011; SCHUMANN 2007) zu bieten, nicht zu einem bipolaren Entweder-Oder-Prinzip schulischer Unterrichtsorganisation werden zu lassen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen es sinnvoll erscheinen, flexibel und auf den Einzelfall bezogene Förderentscheidungen zu treffen. Das heißt, zeitlich begrenzte, geschützte, entwicklungsfördernde Räume für ängstliche, unsichere und sozial zurückgezogene Schüler mit ungünstiger Selbstwertschätzung sollten immer auch in die Stundenplangestaltung einfließen.

Nicht nur die Ausbildung eines realistischen Selbstbildes ist ein wertvolles pädagogisches Ziel von Schule, gleichermaßen muss auch die Förderung einer gesunden, angemessenen (nicht notwendigerweise hohen!) Selbstwertschätzung als verpflichtende Kernaufgabe betrachtet werden. Hierbei lassen die Vorschläge die Notwendigkeit entsprechender räumlich-materieller und personeller Ressourcen deutlich werden. Die skizzierten Fördermaßnahmen lassen sich durch das derzeit vorhandene pädagogische Personal kaum realisieren. Wünschenswert wären zusätzliche Fachkräfte in Bereichen wie Bewegungs-, Kunst- und Musikerziehung sowie pädagogisch geschulte Personen mit handwerklichen Kompetenzen, die in der Lage sind, Projekte und Fördermaßnahmen durchzuführen, in denen die beschriebenen Schüler notwendige Mastery-Erfahrungen und Erfolge erleben können.

Ausblick auf die Schulentwicklung

Inwiefern Schüler mit Lernbeeinträchtigungen mittel- und langfristig weiterhin auch in besonderen Förderschulen unterrichtet werden, kann derzeit nicht eindeutig beantwortet werden. Sollte diese Schulungsform weiterhin erhalten bleiben, etwa weil die Möglichkeit zu einer solchen Schulwahl für die Eltern der SPF-L-Schüler besteht oder

weil ein Teil der förderbedürftigen Schüler nur schwer inklusiv zu unterrichten ist (vgl. HÖLTER 2011), so sind die gleichen Maßstäbe an die Aufgabe der Persönlichkeits- und Selbstwertförderung anzulegen.

Die analysierten Einzelfälle machten deutlich, dass neben den Chancen einer solchen separierenden Beschulung in Förderschulen – durch den Bezugsgruppeneffekt – auch die Gefahr der Ansammlung von Kindern und Jugendlichen mit schwierigem Sozialverhalten innerhalb einer Lerngruppe entsteht. Bei einem möglichen Weiterbestehen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen ist es geboten, die Bildung von vergleichsweise großen Lerngruppen⁵⁵ mit einer hohen Anzahl von Schülern, die sich unruhig, dissozial und aggressiv verhalten, zu vermeiden. Können solche Konstellationen nicht vermieden werden, so wird das Recht auf selbstwert- und persönlichkeitsfördernden Unterricht der betroffenen Schüler kaum zu verwirklichen sein.

Auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes muss neben der bildungsbezogenen Leistungsentwicklung und dem Erwerb von Sozialkompetenzen auch die Selbstwertentwicklung der Schüler mit (aber auch ohne!) Förderbedarf als Messlatte für die Beurteilung der derzeitigen schulpolitischen Umstrukturierungen dienen, da die Selbstwertschätzung eine zentrale Ressource für die Teilhabe an der Gesellschaft und für ein gesundes Leben darstellt. Eine zukünftig vertiefte Kenntnis über die jeweiligen Wirk- und Einflussfaktoren und deren praktische Umsetzung sollten diesem Ziel dienlich sein.

⁵⁵ Die Größe der Klassen, aus denen die in der Studie geförderten Schüler stammen, entsprach mit 12 bis 16 Schülern den üblichen Bedingungen an der Förderschule Lernen. Die Schülerzahl ist somit deutlich höher als in Förderschulen mit anderen Schwerpunkten – dies, obwohl SPF-L-Schüler oftmals erheblichen Förderbedarf in verschiedenen Schwerpunkten aufweisen: Sprache, Motorik sowie emotionale und soziale Entwicklung.

Literaturverzeichnis

- Adler, A. (1933/1981).** *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag
- Ahnert, J. & Schneider, W. (2006).** Selbstkonzept und motorische Leistungen im Grundschulalter – Ein dynamisches Wechselspiel? In I. Hosenfeld & F.-W. Schrader (Hrsg.), *Schulische Leistung*. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven. (S. 23-38). Münster: Waxmann.
- Antonovsky, A. (1997).** *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Arndt, J. & Schimel, J. (2003).** Will the Real Self-Esteem Please Stand Up? Toward an Optimal Understanding of the Nature, Functions, and Sources of Self-Esteem: Comment. *Psychological Inquiry*, 14, 27-31.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, U., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.), (2001).** *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/Pisa/pdfs/ergebnisse.pdf>. Zugriff am 02.04.2010.
- Aschoff, D. & Voigt, U. (2004).** Wer weiß schon, was Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit tun? Eine explorative Untersuchung zum Freizeitverhalten von Schülerinnen und Schülern der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55, 390-395.
- Asendorpf, J. (2007).** *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J.B. & van Aken, M.A.G. (1993).** Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 64-86.
- Asendorpf, J. & Teubel, T. (2009).** Motorische Entwicklung vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 16, 2-16.
- Bach, H. (1982).** Bewegungserziehung an Schulen für Lernbehinderte aus Sicht der Behindertenpädagogik. In T. Irmischer & K. Fischer (Hrsg.), *Bewegungserziehung und Sport an Schulen für Lernbehinderte* (S. 16–30). Schorndorf: Hofmann.
- Baldwin, M.K. & Courneya, K.S. (1997).** Exercise and self-esteem in breast cancer survivors: An application of the exercise and self-esteem model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 347-358.
- Bales, R.F. (1972).** Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen. In R. König (Hrsg.), *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*, 8 (S. 148-167). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Balster, K. (1996).** *Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen*. Duisburg: Sportjugend NRW.
- Bandura, A. (1977).** *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura A. (1995).** Exercise of personal and collective efficacy in changing societies
In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997).** *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bäuerle, S. & Moll-Strobel, H. (1996).** *Ich bin, Ich kann, Ich mag. Aufbau von Selbstwert bei Kindern*. Troisdorf: Wolf.
- Baumeister, R.F. (2001).** Gewalttätig aus Größenwahn. *Spektrum der Wissenschaft*, 23,9, 70-75.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., Kathleen D. & Vohs, K.D. (2003).** Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995).** The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Baumeister, R.F., Smart, L. & Boden, J.M. (1996).** Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Bear, G.G., Minke, K.M., Griffin, S.M. & Deemer, S.A. (1998).** Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement. Group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 91-104.
- Beck, A.T. (1986).** *Kognitive Therapie der Depression*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Behrens, M. (2006).** "Selbst Artist sein" – Sozial-emotionale Entwicklungsförderung in der Psychomotorik. In K. Fischer, E. Knab & M. Behrens (Hrsg.), *Bewegung in Bildung und Gesundheit* (S.376-384). Schorndorf: Hoffmann.
- Behrens, M. (2007).** Ressourcenstärkung durch zirkuspädagogische Arbeit bei sozial ängstlichen Kindern. *Haltung und Bewegung*, 27, 5-15.
- Behrens, M. (2009).** *Die Bedeutung von Körper und Bewegung für die kindliche Resilienz. Psychomotorik als Beitrag zum Aufbau des Selbstwertgefühls bei sozial ängstlichen Kindern. Eine empirische Erhebung in Kasuistiken*. Köln: Elektronische Dissertation. <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2010/3029/>. Zugriff am 22.06. 2010.
- Benkmann, R. (2007).** Das interaktionstheoretische Paradigma. In F.J. Wember & J. Walter (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 81-92). Göttingen: Hogrefe.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1998).** *Teufelskreis Lernstörungen*. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. Weinheim: Beltz PVU.

- Beudels, W. & Anders, W. (2002).** *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie.* Dortmund: Borgmann.
- Beutel, S.-I. & Hinz, R (2004).** *Schulanfang im Wandel. Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe.* Berlin: LIT Verlag.
- Biddle, S.J.H., Fox, K., Boutcher, S. H. (2000).** The way forward for physical activity and the promotion of psychological well-being. In S.J.H. Biddle, K.R. Fox & S.H. Boutcher (Eds.), *Physical Activity and Psychological Well-Being* (pp. 154–168). London: Routledge.
- Bielefeld, J. (2000).** Bewegung und Wahrnehmung. In Borchert, J. (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 592-607). Göttingen: Hogrefe.
- Biemann, A. (2006).** *Selbstwirksamkeitserwartungen von Grundschulkindern im Sportunterricht.* Unv. Dissertation: Universität Bayreuth.
- Bleidick, U. (1998).** Lernbehindertenpädagogik. In U. Bleidick, U. Hagemeyer, W. Rath, H. Stadler & K.H. Wisotzki (Hrsg.), *Einführung in die Behindertenpädagogik*, Bd. II, (S. 106-131). 5. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boeger, A., Dörfler, T. & Schut-Ansteeg, T. (2006).** Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55, 181-197.
- Boekaerts, M. (1998).** Do culturally rooted self-construals affect students' conceptualization of control over learning? *Educational Psychologist*, 33, 87-108.
- Bohrnstedt, G. W., & Felson, R. B. (1983).** Explaining the relations among children's actual and perceived performances and self-esteem: A comparison of several causal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 43-56.
- Bong, M. & Clark, R.E. (1999).** Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153.
- Borchert, J. (2007).** Motivationsförderung und Attributionstraining. In: J. Walter, & F. Wember, (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 338 - 348). Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. (1984).** *Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler.* Berlin: Springer.
- Bortz, J. (2005).** *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler.* Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002).** *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* 3. überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.
- Bosson, J.K. (2006).** Conceptualization, measurement, and functioning of non-conscious self-esteem. In M.H. Kernis, (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 53-59). London: Psychology Press.
- Bracken, B.A. (1996).** *Handbook of Self-Concept. Developmental, Social, and Clinical Considerations.* New York: Wiley.

- Branden, N. (2006a).** Nurturing self-esteem in young people. In M.H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 238-243). New York: Psychology Press.
- Branden, N. (2006b).** What needs to be done? In M.H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem issues and answers. a sourcebook of current perspectives* (pp. 439-442). New York: Psychology Press.
- Breucker, V. (2007).** Hauswirtschaftslehre In F.J. Wember, & J. Walter (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 735-748). Göttingen: Hogrefe.
- Brettschneider, W.D. & Bräutigam, M. (1990).** *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen*. Frechen 1990.
- Brettschneider, W.-D. & Gerlach, E. (2004).** *Sportengagement und Entwicklung im Kindesalter*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (Hrsg.), (1997).** *Selbstwirksame Schulen: Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Laufen.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002).** *Jugendarbeit in Sportvereinen – Anspruch und Wirklichkeit. Eine Evaluationsstudie*. Schorndorf: Hofmann.
- Brown, J.D. (1991).** Accuracy and bias in self-knowledge. Handbook of social and clinical psychology: The health perspective. In C.R. Snyder, R. Forsyth & Donelson (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective. Pergamon general psychology series, 162*, 158-178. Elmsford, NY, US: Pergamon Press.
- Brown, J.D. (1993).** Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self, Vol. 4* (pp. 27-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, J.D. & Dutton, K.A. (1995).** The thrill of victory, the complexity of defeat: Self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 712-722.
- Brown, J.D. & Marschall, M.A. (2006).** The three faces of self-esteem. In M.H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 4-9). New York: Psychology Press.
- Brüsemeister, T. (2008).** *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bund, A. (2001).** *Selbstvertrauen und Bewegungslernen*. Schorndorf: Hofmann.
- Bund, A., Biemann, A. & Sudermann, A. (2003).** "Kinder stark machen!" - Selbstvertrauen fördern. *Sportpraxis*, 44, 20-24.
- Bundschuh, K. (2007).** *Förderdiagnostik konkret. Theoretische und praktische Implikationen für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burmann, U. (2004).** Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie* 11, 71–82.
- Byrne, B.M. (1984).** The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.

- Cantor, N. & Kihlstrom, J.F. (1987).** *Personality and social intelligence.* Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cervone, D. & Peake, P.K. (1986).** Anchoring, efficacy, and action: the influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 492-501.
- Chanal, J.P., Marsh, H.W., Sarrazin, P.G. & Bois, J.E. (2005).** The big-fish-little-pond effect on gymnastics self-concept: Generalizability of social comparison effects to a physical setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 53-70.
- Chanal, J.P., Sarrazin P.G., Guay, F. & Boiché, J. (2009).** Verbal, mathematics, and physical education self-concepts and achievements. An extension and test of the Internal/External Frame of Reference Model. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 61-66.
- Chapman, J. W. (1988).** Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.
- Chen, G., Gully, M.S., & Eden, D. (2004).** General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 375-395.
- Cervone, D. & Peake, P.K. (1986).** Anchoring, efficacy, and action: the influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 492-501.
- Conzelmann, A. & Müller, M. (2005).** Sport und Selbstkonzeptentwicklung. Ein Situationsbericht aus entwicklungstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12, 108-118.
- Cooley, G.H. (1902).** *Human nature and the social order.* New York: Schribner's.
- Coopersmith, S. (1967).** *The antescedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.
- Covington, M.V. (2006).** How can optimal self-esteem be facilitated in children and adolescents by parents and teachers? In M.H. Kernis (Ed.) *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 244-250). New York: Psychology Press.
- Crocker, J. (2006a).** Having vs. pursuing self-esteem: Costs and benefits. In M.H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 274-280). New York: Psychology Press.
- Crocker, J. (2006b).** What is optimal self-esteem? In M.H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives.* (pp. 119-124). New York: Psychology Press.
- Crocker, J. & Luhtanen, R.K. (2003).** Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college freshmen. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 29, 701-712.
- Crocker, J. & Park, L.E. (2004).** The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392-414.
- Crocker, J. & Wolfe, C.T. (2001).** Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108, 593-623.

- Deaux, K. & Perkins, T. (2001).** The kaleidoscopic self. In C. Sedikides & M.B. Brewer (Eds.), *Individual self, relational self, and collective self: Partners, opponents, or strangers?* (pp. 299-313). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993).** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-239.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1995).** Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M.H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum Press.
- DeCharms, R. (1979).** *Motivation in der Klasse*. München: MVG.
- Deusinger, I.M. (1986).** *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Hogrefe, Göttingen.
- Dickhäuser, O. & Galfe, E. (2004).** Besser als..., schlechter als... - Leistungsbezogene Vergleichsprozesse in der Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 1-9.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002).** Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept: Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23, 393-405.
- Dickhäuser, O. & Schrahe, K. (2006).** Sportliches Fähigkeitsselbstkonzept und allgemeiner Selbstwert. Zur Bedeutung von Wichtigkeit. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13, 98-103
- Döpfner, M., Plück, J., Bölte, S., Lenz, K., Melchers, P. und Heim, K. (1998).** *Child Behavior Check List – Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL/4–18)*. Köln: KJFD, Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik
- Döpfner, M. & Melchers, P. (1993).** *Teacher's Report Form der Child Behavior Check List – Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Köln: KJFD, Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- Dordel, S. (2003).** *Bewegungsförderung in der Schule: Handbuch des Sportförderunterrichts*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Dutton, K.A. & Brown, J.D. (1997).** Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 139-148.
- Ebbeck, V. & Weiss, M.R. (1998).** Determinants of children's self-esteem: Influence of perceived competence and affect. *Pediatric Exercise Science*, 10, 285-298.
- Eberwein, H. (1997).** Lernbehinderung: Faktum oder Konstrukt? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48, 14-22.
- Eggert, D. (2009).** Probleme mit der Psychomotorik: Kann sie wirklich alle Kinder mit besonderem Förderbedarf wirkungsvoll fördern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 460-465.

- Eggert, D. & Lütje, B. (1991).** Psychomotorik in der (Sonder)Schule? Empirische Studien zu den Grenzen des Förderkonzepts. *Praxis der Psychomotorik*, 16, 156-168.
- Eggert, D. & Reichenbach, C. (2007).** Psychomotorische Förderung. In F.J. Wember, & J. Walter (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 315-328). Göttingen: Hogrefe.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003).** *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeit der Diagnostik.* Dortmund: Borgmann.
- Ekeland, E., Heian, F. & Hagen K.B. (2005).** Can exercise improve self-esteem in children and young people? A systematic review of randomized controlled trials. *British journal of Sports medicine*, 39, 792-798.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001).** School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *Elementary School Journal*, 101 (3), 303-329.
- Epstein, S. (1979).** Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 15-45). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Epstein, S. (1991).** Cognitive-experiential Self-theory: An integrative theory of personality. In R. Curtis (Ed.), *The relational self: Convergences in psychoanalysis and social psychology* (pp. 111-137). NY: Guilford.
- Epstein, S. (2006).** Conscious and unconscious self-esteem from the perspective of cognitive-experiential Self-theory. In M.H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 69-76). New York: Psychology Press.
- Erbring, S. & Amrhein, B. (2009).** Förderschulen als Kompetenzzentren – Chance für echte Schulentwicklung oder Burnout-Rezept für Lehrerinnen und Lehrer? *Heilpädagogik online* 01/09, 4-24 http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0109.pdf. Zugriff am 04.05.2010.
- Erikson, E.H. (1981).** *Jugend und Krise.* Die Psychodynamik im sozialen Wandel. (Original: Identity, Youth and Crisis, New York 1968): Stuttgart: Klett-Cotta.
- Felson, R.B. (1993).** The (somewhat) social self.: How others affect self-appraisals. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self Vol. 4* (pp.1-26). Hillsdale NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Fend, H. (1991).** 'Soziale Erfolge' im Bildungswesen - die Bedeutung der sozialen Stellung in der Schulklasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 217-240). Stuttgart: Enke.
- Festinger, L. (1954).** A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fikar, H. (1995).** Aikido mit Jugendlichen der Sonderschule. *Praxis der Psychomotorik*, 20, 164-167.

- Filipp, S.-H. (1979).** Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 129-169) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (2000).** Selbstkonzept-Forschung in der Retrospektive und Prospektive. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 7-14). Weinheim: Beltz.
- Filipp, S.-H. & Frey, D. (1988).** Das Selbst. In K. Immelmann (Hrsg.), *Psychobiologie. Grundlagen des Verhaltens* (S. 415-454). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005a).** Entwicklung selbstbezogenen Wissens. In J.B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Band C/V/3* (S. 259-334). Göttingen: Hogrefe.
- Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005b).** Selbst und Selbstkonzept. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 266-276). Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, K. (1996).** Körpererfahrung und Identität als Grundbegriffe der Psychomotorik. *Motorik* 19, 103-105.
- Fischer, K. (2000).** Aktuelle Themen der Psychomotorik. Entwicklungstheoretische Perspektiven: Eine Einführung in das Heftthema. *Motorik*, 23, 1-2.
- Fischer, K. (2004).** *Einführung in die Psychomotorik*. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Flammer, A. (1995).** Developmental analysis of control beliefs. In A. Bandura (Hrsg.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 69-113). New York: Cambridge University Press.
- Flammer, A. & Alsaker, F. (2002).** *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Flanders, N.A. (1970).** *Analyzing teaching behavior*, Reading (Mass.).
- Flick, U. (1995).** *Qualitative Forschung Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2008).** *Triangulation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fortes, M., Delingnières, D. & Ninot, G. (2004).** The dynamics of self-esteem and physical self: between preservation and adaptation. *Quality & Quantity*, 38, 735-751.
- Fox, K.R. (2000).** The effects of exercise on self-perception and self-esteem. In S.J.H. Biddle, K.R. Fox & S.H. Boutcher (Eds.), *Physical Activity and Psychological Well-Being* (pp. 88-117). London: Routledge.
- Frank, J.D. & Frank, J.B. (1991).** Persuasion and healing: A comparative study of psychotherapy. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Friebertshäuser, B. (1997).** Interviewtechniken - ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 371-395). Weinheim, München: Juventa.
- Fuchs, C. (2005).** *Selbstwirksamkeit im schulischen Kontext. Kennzeichen-Bedingungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fuhrer, U. & Trautner, H.M. (2005).** Entwicklung von Identität. In J. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Enzyklopädie der Psychologie, Serie C/Entwicklungspsychologie, Band 3 (S. 335-424). Göttingen.
- Fuhs, B. (2000).** Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 87-104). Weinheim, München: Juventa.
- Gans, A.M., Kenny, M.C. & Ghany, D.L. (2003).** Comparing the Self-Concept of Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 287–295.
- Gebhard, B. & Kuhlenkamp, S. (2011).** Psychomotorische Entwicklungsförderung und ihre Wirksamkeit. *Praxis der Psychomotorik*, 36, 47 - 50.
- Gerlach, E. (2008).** *Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung - Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für das Selbstkonzept von Heranwachsenden*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gerlach, E., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2008).** Selbstkonzept und Bezugsgruppeneffekte – Der „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 107-120). Schorndorf: Hofmann.
- Goffman, E. (1967).** *Stigma*. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994).** *Psychotherapie im Wandel*. Von der Konfession zur Profession. Göttingen. Hogrefe.
- Grawe, K. & Grawe-Gerber, M. (1999).** Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 44, 63-73.
- Grolle-Mosovici, D. (2003).** Vom zappelnden Knallfrosch zum seligen Walross. Erfahrungen mit Kinder-Taiji an einer Grundschule. *Taijiquan & Qigong Journal*. <http://www.tqj.de/TQJ-Web-alt/Archiv/03-2/grolle.html>. Zugriff am 10.12.2008.
- Grolnick, W.S. & Beiswenger, K. (2006).** Facilitating children's self-esteem: The role of parents and teachers. In M.H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 230-237). New York: Psychology Press.
- Gruber, J. J. (1986).** Physical activity and self-esteem development in children – A metaanalysis. In G. A. Stull & H. Eckert (Eds.), *Effects of physical activity on children and youth* (pp. 30-48). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grünke, M. (2003).** *Resilienzförderung bei Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Eine Evaluation dreier Programme zur Steigerung der psychischen Widerstandsfähigkeit*. Pabst: Lengerich.

- Grünke, M. (2006).** Der Stellenwert der Psychomotorik in der Lernförderung von Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Schulschwierigkeiten. In K. Fischer, E. Knab & M. Behrens (Hrsg.), *Bewegung in Bildung und Gesundheit* (S. 32-44). Lemgo: Aktionskreis Literatur und Medien.
- Guay, F., Boivin, M. & Hodges, E.V.E. (1999).** Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology, 91*, 105-115.
- Haerberlin, U. (1991).** Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. *Zeitschrift für Pädagogik, 37*, 167-189.
- Haney, P. & Durlak, J.A. (1998).** Changing self-esteem in children and adolescents. A metaanalytic review. *Journal Of Clinical Child Psychology, 27* (4), 423-433.
- Hannover, B. (1997).** *Das dynamische Selbst: Die Kontextabhängigkeit selbst-bezogenen Wissens*. Bern: Huber.
- Hannover, B. (2000).** Das kontextabhängige Selbst oder warum sich unser Selbst mit dem sozialen Kontext verändert. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 227-238). Weinheim: Beltz.
- Hannover, B., Pöhlmann, C., Roeder, U., Springer, A. & Kühnen, U. (2005).** Eine erweiterte Version des Semantisch-Prozeduralen Interface-Modells des Selbst. Funktion des mentalen Interface und Implikationen des Modells für motivierte Prozesse. *Psychologische Rundschau, 56*, 99-112.
- Hansford, B.C. & Hattie, J.A. (1982).** The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research, 52*, 123-142.
- Harter, S. (1985).** *Manual for the Self-Perception Profile for Children* (Technical Report). Denver: CO: University of Denver.
- Harter, S. (1990).** Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A lifespan perspective. In R.J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven: Yale Univ. Press.
- Harter, S. (1999).** *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S., Stocker, C. & Robinson, N.S. (1996).** The perceived directionality of the link between approval and self-worth. The liabilities of a looking glass-self orientation among young adolescents. *Development and Psychopathology, 4*, 167-188.
- Harter, S., Whitesell, N.R. & Junkin, L.J. (1998).** Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal, 35*, 653-680.
- Hartke, B. (2007).** Formen offenen Unterrichts. In F.J. Wember & J. Walter (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 421-436). Göttingen: Hogrefe.

- Hattie, J. (1992).** *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hattie, J. (2004).** *Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up. The Rope Model of Self-Concept*. Biennial SELF Research Conference, Berlin 4-7 July 2004. [www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-\(2004\).pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-(2004).pdf). Zugriff am 11.6.2009.
- Hattie, J. (2008).** Processes of Integrating, Developing and Processing Self Information. In H.W. Marsh, R.G. Craven & D.M. McInerney, D.M. (Eds.), *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches*. (pp. 51-86) Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Haußer, K. (1995).** *Identitätspsychologie*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Haußer, K. (1997).** Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.) *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 120-134). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Heim, C., Frick, U. & Prohl, R. (2007).** *Futsal in der Schule – eine Chance für den Fußball?* Institut für Sportwissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. <http://www.training-wissen.dfb.de/index.php?id=507921> Zugriff am 15.06.2010.
- Heine, S.J. (2003).** Optimal is as optimal does. *Psychological Inquiry*, 14, 41-43.
- Heinold, J. (2005).** Kevin wird fit. *Sportpädagogik*, 30, 14–15.
- Helfferrich, C. (2005).** *Die Qualität qualitativer Daten*. Ein Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (1992).** Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Heimlich, U. (2011).** Inklusion und Sonderpädagogik - Die Bedeutung der Behindertentrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 44-54.
- Higgins, E.T. (1987).** Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Hildenbrand, B. (1984).** *Methodik der Einzelfallstudie I*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Hill S. E. & Buss, D. M. (2006)** The Evolution of Self-Esteem. In M.H. Kernis (Ed.) *Self-esteem Issues and Answers: A Source Book of Current Perspectives*. (pp. 325-333). New York: Psychology Press.
- Hölter, G. (1987).** „Makro“-methodische Überlegungen zum Sportunterricht mit Lernbehinderten Schülern. In J. Bielefeld (Hrsg.), *Sportunterricht an Schulen für Lernbehinderte* (S. 96 -111). Dortmund: modernes lernen.
- Hölter, G. (1993).** Selbstverständnis, Ziele und Inhalte der Mototherapie. In G. Hölter (Hrsg.), *Mototherapie mit Erwachsenen* (S. 12-33). Schorndorf: Hofmann.
- Hölter, G. (2002).** Beziehungsgestaltung in der Psychomotorik. In K. Mertens (Hrsg.), *Psychomotorik – Grundlagen und Wege der Förderung* (S. 77-86). Schorndorf: Hofmann.

- Hölter, G. (2007).** Bewegungserziehung. In F.J. Wember & J. Walter (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 781–789). Göttingen: Hogrefe.
- Hölter, G. (2011).** Schulsport in der Förderschule – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Sportunterricht*, 60, 14–21.
- Irmischer, T. (1984).** *Didaktik des Sportunterrichts an der Schule für Lernbehinderte*. Dortmund: modernes lernen.
- James, L. (2008).** *Tigger auf der Couch*. Die Helden unserer Kindheit und ihre Macken. Berlin: Ulstein.
- James, W. (1890).** *Principles of psychology*. Chicago. Encyclopedia Britannica
- Jerusalem, M. (1990).** *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jogschieß, P. (2008).** Förderdiagnostik und sonderpädagogische Begutachtung. Ein Rückblick auf 30 Jahre. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 132-142.
- Julius, H., Schlosser, R.W. & Goetze, H. (2000).** *Kontrollierte Einzelfallstudien*. Göttingen: Hogrefe.
- Jüttemann, G. (2009a).** Das Grundmodell der Forschungsstrategie. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Komparative Kasuistik – Die psychologische Analyse spezifischer Entwicklungsphänomene*. (S. 39-60). Lengerich: Pabst.
- Jüttemann, G. (2009b).** Vorbemerkungen des Herausgebers zur Neuauflage. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Komparative Kasuistik – Die psychologische Analyse spezifischer Entwicklungsphänomene*. (S. 9-18). Lengerich: Pabst.
- Kanter, G.O. (1974).** Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Sonderpädagogik 3 (Gutachten und Studien der Bildungskommission)*, Bd. 34, (S. 117-234). Stuttgart: Klett.
- Kanter, G.O. (2007).** Gegenstand und Aufgaben einer Pädagogik und Psychologie bei Beeinträchtigungen des Lernens. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens*, Bd. 2, (S. 33-63). Göttingen: Hogrefe.
- Kassner, D. (2002).** *Humor im Unterricht - Bedeutung - Einfluss - Wirkungen*. Können schulische Leistungen und berufliche Qualifikation durch Pädagogischen Humor verbessert werden? Baltmannsweiler: Schneider Hohengeren.
- Kern, H. (1997).** *Einzelfallforschung: Eine Einführung für Studierende und Praktiker*. Weinheim: Psychologische Verlags Union.
- Kern, H. (2000).** Einzelfallanalysen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 965–973). Göttingen: Hogrefe.
- Kernis, M. H. (2003b).** Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.
- Kernis, M. H. (2003a).** Optimal Self-Esteem and Authenticity: Separating Fantasy from Reality. *Psychological Inquiry*, 14, 83-89.
- Kernis, M.H., Brown, A.C. & Brody, G.H. (2000).** Fragile self-esteem in children in associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality*, 68, 225-252.
- Kiphard, E.J. & Huppertz, H. (1968).** *Erziehung durch Bewegung*. Bonn-Bad Godesberg: Dürr.

- Kiphard, E.J. (1998).** Psychomotorik als Meisterlehre. *Motorik*, 21, 87-91.
- Kiphard, E.J. (2004).** Lachen Humor und Clownerie in Pädagogik und Therapie. In S. Kuntz. & J. Voglsinger, J. (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard*, (S. 59 - 66). Dortmund: Modernes Lernen.
- Kitayama, S. (2006).** Does self-esteem matter equally across cultures? In M.H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 376-382). New York: Psychology Press.
- Klauer, K.J. & Lauth, G.W. (1997).** Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, (S. 701-738). Göttingen: Hogrefe.
- Klein, G. (1973).** Die soziale Benachteiligung der Lernbehinderten im Vergleich zu den Hauptschülern. In G. Heese & A. Reinartz (Hrsg.), *Aktuelle Probleme der Lernbehindertenpädagogik*.(S. 7-21). Berlin: Marhold.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008).** *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen und Bremen.
- Knobloch, J. & Fritz, A. (1993).** Erklärungsansätze für psychische Effekte von Bewegungsprogrammen. In G. Hölter (Hrsg.), *Mototherapie mit Erwachsenen: Sport, Spiel und Bewegung in Psychiatrie, Psychosomatik und Suchtbehandlung* (S. 43-51). Schorndorf: Hofmann.
- Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C.J. & Buswell, B.N. (1999).** Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470–500.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1999).** *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Bonn. <http://www.kmk.org/schul/home.htm>. Zugriff am 23. 04. 2010.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2008).** *Sonderpädagogische Förderung in Schulen*. Bonn. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dok185.pdf>. Zugriff am 13. 04. 2011.
- Köller, O. (2004).** *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. & Möller, J. (2006).** Selbstwirksamkeit. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 3.Auflage*, (S. 693-699). Weinheim: PVU.
- Koestner, R. & Geneviève, A., Mageau, G.A. (2006).** The Assessment of Implicit and Explicit Self-Esteem: Lessons from Motive Research. In M.H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 96-101). New York: Psychology Press.
- Koole, S.L. & Kuhl, J. (2003).** In search of the real self: A functional perspective on optimal self esteem and authenticity. *Psychological Inquiry*, 14, 43-49.
- Kornmann, R. (2005).** Can the Academic Self-Concept be Positiv and Realistic? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 129-132.
- Kopczynski, S. (2008).** *Psychosoziale Aspekte sportlicher Aktivität und Übergewicht im Jugendalter*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Kottmann, B. (2006).** *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R. E., Kowalski, N. P., Chad, K. E., & Humbert, M. L. (2003).** Examining the physical self in adolescent girls over time: Further evidence against the hierarchical model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 5-18.
- Krah, T. (2000).** *Wirkfaktoren einer bewegungsorientierten Entwicklungsförderung bei Kindern.* Unveröffentl. Diplom-Arbeit. Universität Dortmund. Sondererziehung und Rehabilitation, FB 13.
- Kraimer, K. (2002).** Einzelfallstudien. Single-case-studies. In E.Koenig & P. Zedler (Hrsg.) *Qualitative Forschung.* (S. 213-232) Weinheim: Beltz.
- Krause, C. (2009).** *Das Ich-bin-ich-Programm. Selbstwertstärkung im Kindergarten mit Pauline und Emil.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Krause, C., Wiesmann, U. & Hannich, H.-J. (2004).** *Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern.* Lengerich: Pabst.
- Krause, C., Hannich, H.-J., Stückle, C., Widmer, C., Rohde, C. & Wiesmann, U. (2000).** *Selbstwert stärken - Gesundheit fördern: Unterrichtsvorschläge für das 1. und 2. Schuljahr.* Donauwörth: Auer.
- Krause, C., Stückle, C., Widmer, C., Wiesmann, U. (2001).** *Selbstwert stärken – Gesundheit fördern. Unterrichtsvorschläge für das 3. und 4. Schuljahr.* Donauwörth: Auer.
- Kretschmann, R. (2007a).** Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens, Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 2,* (S. 4–32). Göttingen: Hogrefe.
- Kretschmann, R. (2007b).** Schulalter. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens, Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 2,* (S. 245-266). Göttingen: Hogrefe.
- Kromrey, H. (2006).** *Empirische Sozialforschung.* 11. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kuckartz, U. (2010).** *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten.* 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, P., Brehm, W. & Ströhla, C. (2001).** Skikurse machen stark! *Sportunterricht* 50, 4-8.
- La Greca, A.M. & Stone, W.L. (1993).** Social Anxiety Scale for Children-revised: Factor Structure and Concurrent Validity. *Journal of Clinical Child Psychology* 22, 17-27.
- Lazarus-Mainka, G. & Siebeneick, S. (2000).** *Angst und Ängstlichkeit.* Göttingen: Hogrefe.
- Lamnek, S. (1998).** *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken.* München: Psychologie-Verlags-Union.
- Lang, H. (2003).** *Wirkfaktoren der Psychotherapie.* Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Lauth, G. (2000).** Lernbehinderungen. In J. Borchert. (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 21-31). Göttingen: Hogrefe.
- Leary, M.R. (2006).** To what extent is self-esteem influenced by interpersonal processes compared with intrapersonal processes. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers* (pp. 195-200). New York: Psychology Press.
- Leary, M.R. & Downs, D.L. (1995).** Interpersonal function of the self-esteem motive. The self-esteem system as a sociometer. In M.H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem* (pp. 123-144). New York: Plenum.
- Ledl, V. (2003).** *Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf*. 6. erweiterte. Auflage. Wien: Jugend & Volk.
- Lehmann, R. & Vogel, D. (1984).** Einzelfallstudie. In H. Haft, & H. Kordes (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 2 Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung, (S. 349-355) .Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leyendecker, C. (1996).** Der Zusammenhang von Wahrnehmung und Bewegung. *Praxis der Psychomotorik* 21, 223-228.
- Lightsey O.R., Burke, M., Ervin, A., Henderson, D. & Yee, C. (2006).** Generalized self-efficacy, self-esteem, and negative affect. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 72-80.
- Maner J. K., DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Schaller, M. (2007).** Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the “porcupine problem.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 42-55.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991).** Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986).** Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Martin, E. & Wawrinowski, U. (1993).** *Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. Weinheim und München: Juventa.
- Marsh, H.W. (1986).** Verbal and math self-concepts. An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H.W. (1990).** *Self-Description Questionnaire II (SQD II)*. Sydney, University of Western Sydney.
- Marsh, H.W. (1997).** The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In K. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marsh, H.W. (2005).** Gasteditorial. Big-Fish-Little-Pond-Effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-127.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M., Shavelson, R.J. (1988).** A multifaceted academic self-concept: Its Hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.

- Marsh, H.W., Chanal, J.P., Sarrazin P.G. & Boiché, J. (2006).** Self-belief does make a difference. A reciprocal effects model of the causal ordering of physical self-concept and gymnastics performance. *Journal of Sports Sciences*, 4, 101–111.
- Marsh, H.W. & Craven, R.G. (1997).** Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment*, (pp. 131-198). San Diego: Academic Press.
- Marsh, H.W. & Craven, R.G. (2005).** What comes first? A reciprocal effects model of the mutually reinforcing effects of academic self-concept and achievement. In H.W. Marsh, R.G. Craven & D.M. McInerney (Eds.), *International Advances in Self Research*, 2, (pp. 15-52). Greenwich, CT: Information Age.
- Marsh, H.W. & Craven, R.G. (2006).** Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Marsh, H.W., Craven, R. & Debus, R. (1999).** Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 567-601
- Marsh, H.W., Craven, R.G. & Martin, A.J. (2006).** What is the nature of self-esteem? Unidimensional and multidimensional perspectives. In M.H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 16-24). New York: Psychology Press.
- Marsh, H.W., Gerlach, E., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Brettschneider, W.-D. (2007).** Physical self-concept and performance: Tests of reciprocal effects model of causal ordering in preadolescence. *Child Development*, 78, 1640-1656.
- Marsh, H.W. & Hattie, J. (1996).** Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. (pp. 38-90). New York, NY: Wiley.
- Marsh, H.W. & O'Mara, A. (2008).** Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven years: Unidimensional and multidimensional perspectives of Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., & Barnes, J. (1986).** Multidimensional self-concepts: A long-term follow-up of the effect of participation in an Outward Bound program. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 509-528.
- Marsh, H.W. & Perry, C. (2005).** Does a positive self-concept contribute to winning gold medals in elite swimming? The causal ordering of elite athlete self-concept and championship performances. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 71-91.
- Marsh, H.W. & Shavelson, R.J. (1985).** Self concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.

- Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1998).** Top-down, bottom-up and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 509-527.
- Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1999).** The lability of psychological ratings: The chameleon effect in global self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 49-64.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J (1987).** *Der Baum der Erkenntnis*. Bern und München: Scherz.
- Mayring, P. (2002).** *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 2. Auflage. Weinheim.
- Mayring, P. (2008).** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McAuley, E., Elavsky S., Motl, R.W., Konopack, J.F., Liang, H. & Marquez, D.X. (2005).** Physical Activity, Self-Efficacy, and Self-Esteem: Longitudinal Relationships in Older Adults. *Journal of Gerontology*, 60, 268–275.
- McAuley, E., Mihalko, S.L., Bane, S.M. (1997).** Exercise and self-esteem in middle-aged adults: Multidimensional relationships and physical fitness and self-efficacy influences. *Journal of Behavioral Medicine*, 20, 67-83.
- Mead, G.H. (1934).** *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Metzinger, T. (2000).** Die Selbstmodell-Theorie der Subjektivität: Eine kurze Darstellung für Nicht-Philosophen in fünf Schritten. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 317-336). Weinheim: Beltz.
- Metzinger, T. (2005).** Die Selbstmodell-Theorie der Subjektivität: Eine Kurzdarstellung in sechs Schritten. In C.S. Herrmann, M. Pauen, J. W. Rieger & S. Schicktanz (Hrsg.), *Bewusstsein: Philosophie, Neurowissenschaften, Ethik*. (S. 242-269) Stuttgart: UTB/Fink.
- Metzinger, T. (2006).** Being No One – Eine sehr kurze deutsche Zusammenfassung. In T. Metzinger (Hrsg.), *Grundkurs Philosophie des Geistes. Bd. 1: Phänomenales Bewusstsein* (S. 424-475). Paderborn: Mentis.
- Möller, J. (1999).** Soziale, fachbezogene und temporale Vergleichsprozesse bei der Beurteilung schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Päd. Psychologie*, 31, 11–17.
- Möller, J., Streblow, L. & Pohlmann, B. (2002).** Leistung und Selbstkonzept bei lernbehinderten Schülern. *Heilpädagogische Forschung*, 38, 132-139.
- Moritz, S.E., Feltz, D.L., Fahrback, K.R. & Mack, D.E. (2000).** The relationship of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 280-294.
- Moschner, B. (2001).** Selbstkonzept. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 2. (S. 629–635). Weinheim: Psychologie Verlag.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006).** Selbstkonzept. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, (S. 685-692). Weinheim: Beltz.

- Mruk, C.J. (2006a).** Defining Self-Esteem: An often overlooked issue with crucial implications In M.H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 10-15). New York: Psychology Press.
- Mruk, C.J. (2006b).** Changing Self-Esteem: Research and practice. In M.H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 164-169). New York: Psychology Press.
- MSWF NRW (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.), (1999).** *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Sport. Frechen: Ritterbach.
- Müller, E. (1999).** *Vertrauen in die eigene Stärke entwickeln. Selbstwirksamkeit*. <http://lehrerfortbildungbw.de/akaprojekte/archiv2005/symposium/ws6/index.htm>
l. Zugriff am 09. 02. 2009.
- Müller, J. (1998).** Sein Bewusstsein vertiefen durch Tai Chi. In G. Esser & S. Kothen. *Die Seele befreien. Spiritualität für Kinder* (S. 248-267). München: Kösel.
- Mummendey, H.D. (2006).** *Psychologie des „Selbst“. Theorie, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Mussweiler, T. (2006).** Sozialer Vergleich. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie Band III. Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S.103-112). Göttingen: Hogrefe.
- Mutzeck, W. (2000).** *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myers, D.G. (2008).** *Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Neiss, M.B., Sedikides, C. & Stevenson, J. (2002).** Self-esteem: A behavioural genetics perspective. *European Journal of Personality*, 16, 1 - 17.
- Neumann, J. (2009).** „Wäre heute ein Schultag, wäre ich im Bett geblieben!“ Besondere Lerngelegenheiten im Rahmen einer Skiexkursion mit Förder-schülerinnen und Förderschülern. *Sportpädagogik*, 34, 22-23.
- Ninot, G., Fortes, M. & Delingnières, D. (2001).** A psychometric tool for the assessment of the dynamics of the physical self. *European Review of Applied Psychology*, 51, 205-216.
- Ninot, G., Fortes, M. & Delingnières, D. (2006).** The dynamics of self-esteem in adults over a sixth-month-period. An exploratory study. *Journal of Psychology*, 139, 315-330.
- O'Brien, E.J., Bartoletti, M., Leitzel, J.D. & O'Brien, J.P. (2006a).** Global self-esteem: Divergent and convergent validity issues. In M.H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 26-35). New York: Psychology Press.
- O'Brien, E.J., Bartoletti, M. & Leitzel, J.D. (2006).** Self-Esteem, Psychopathology, and Psychotherapy. In M.H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 307-315). New York: Psychology Press.
- Orth, U., Robins, R.W., & Roberts, B.W. (2008).** Low self-esteem prospectively

- predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 695-708.
- Orth, U., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Maes, J. & Schmitt, M. (2009).** Low self-esteem is a risk factor for depressive symptoms from young adulthood to old age. *Journal of Abnormal Psychology*, 118, 472-478.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H. & Robins, R. W. (2010).** Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 645–658.
- Orthmann Bless, D. (2007).** Das schulsystemische Paradigma. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 93-102). Göttingen: Hogrefe.
- Pahmeier, I. & Brehm, W. (2006).** Konsequenz- und Kompetenzerwartungen. In W. Brehm & K. Bös (Hrsg.) *Handbuch Gesundheitssport*. (S. 346-356). Schorndorf: Hofmann.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2005).** Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. McInerney (Eds.), *International advances in self research*, 2. (pp. 95-121) Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Petersen, L.-E., Stahlberg, D. & Frey, D. (2006).** Das Selbstwertgefühl. In H.W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie: Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 27-32). Göttingen: Hogrefe.
- Pervin, L.A., Cervone, D. & John, O.P. (2005).** *Persönlichkeitstheorien*, 5. München: Ernst Reinhardt.
- Petermann F. (2009).** Komparative Kasuistik und ihr Nutzen für die Klinische Kinderpsychologie. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Komparative Kasuistik – Die psychologische Analyse spezifischer Entwicklungsphänomene*. (S. 140-148). Lengerich: Pabst.
- Pöhlmann, C., Hannover, B., Kühnen, U. & Birkner, N. (2002).** Independent und interdependente Selbstkonzepte als Determinanten des Selbstwerts. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 33, 111-121.
- Pohlmann, B. (2005).** *Konsequenzen dimensionaler Vergleiche*. Münster: Waxmann.
- Pohlmann, B., Möller, J. & Streblov, L. (2006).** Zur Bedeutung dimensionaler Aufwärts- und Abwärtsvergleiche. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 19-25.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006).** Lehrplan und Lehrplanentwicklung - Programmatische Grundlagen des Schulsports. In DSB (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Prout, H.T, Marcal, S.D. & Marcal, D.C. (1992).** A meta-analysis of self-reported personality characteristics of children and adolescents with learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 10, 59-64.
- Radloff, L.S. (1977).** The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385–401.
- Reichenbach, C. (2008).** Kommunikation als wesentliches Element der Selbstkon-

- zeptentwicklung in der psychomotorischen Förderung. *Mit Sprache*, 3, 19-34.
- Reinartz, A. (1964).** Leibeserziehung und Hilfsschulpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15, 54-64.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999).** *Motivationsförderung im Schulalltag*. 2. 2.berarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Rhodewalt, F. & Tragakis, M. W. (2003).** Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 66-70.
- Richter, J. (2010).** Ist Psychomotorik wirklich wirkungslos. Theoretische und empirische Argumente gegen ein Vorurteil. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, 378-387.
- Rindermann, H. & Heller, K. A. (2005).** The benefit of gifted classes and talent schools for developing students' competences and enhancing academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 133-136.
- Roberts, J.E. (2006).** Self-esteem from a clinical perspective. In M.H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 298-305). New York: Psychology Press.
- Röder, B. (2009).** *Selbstwirksamkeitsförderung durch Motivierung von Schülern*. Unveröffentlichte Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Rogers, C. (1981).** *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. 18. Auflage. Frankfurt: Fischer.
- Rosenberg, M. (1965).** *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986).** *Conceiving the self*. Krieger: Malabar, FL.
- Rosenblum, G., & Lewis, M. (1999).** The relations among body-image, physical attractiveness, and body mass in adolescence. *Child Development*, 70, 50-64.
- Rost, D.H. & Sparfeldt, J.R. (2002).** Facetten des schulischen Selbstkonzepts. Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). *Diagnostica*, 48, 130-140.
- Röthing, P. & Prohl, R. (2004).** Sport. In P. Röthing & R. Prohl (Red.), *Sportwissenschaftliches Lexikon*, (S. 493-495). 7. Auflage, Schorndorf: Hofmann.
- Ryan, R.M. & Brown, K. W. (2003).** Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love and mindfulness. *Psychological Inquiry*, 14, 71-76.
- Sader, M. & Weber, H. (1996).** *Psychologie der Persönlichkeit*. München: Juventus.
- Satow, L. (2000).** *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung*. Dissertation: Freie Universität Berlin.
- Satow, L. & Bäßler, J. (1998).** Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 127-139.
- Schauder, T. (1996).** *ALS - Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Hogrefe.

- Schirmer, B. (2007).** Lernbeeinträchtigungen im Kontext von Fernsehkonsum und Übergewicht. In L. Salzberg, E. Grüning (Hrsg.), *Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen* (S. 93-104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmetz, D. (1987).** Die Schüler der Sonderschule (L) – Verursachungen, Erscheinungsformen und Auswirkungen der Lernbehinderung. In J. Bielefeld (Hrsg.), *Sportunterricht an Schulen für Lernbehinderte*. (S. 11-25) Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Schmetz, D. (2007).** Sexualerziehung. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 722 – 734). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K.A. (1977).** Selbstkonzept. In T. Herrmann & P. R. Hofstätter (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Grundbegriffe* (S. 424-431). München: Kösel.
- Schneider, J. F. (1987).** Beobachtung von Gruppenprozessen. In D. Frey, D & S. Greif, Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 381-385). München: PVU.
- Schröder, U. (2000).** *Lernbehindertenpädagogik: Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Schröder-Abé, M. (2007).** *Discrepancies Between Implicit and Explicit Self-Esteem. Measurement Issues and Relations to Health and Defensiveness*. Dissertation. TU Chemnitz.
- Schütz, A. (2003).** *Selbstwertgefühl. Zwischen Selbstakzeptanz und Arroganz*. 2. überarbeitete. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schütz, A. (2005).** *Je selbstsicherer desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung*. Weinheim: Beltz.
- Schumacher, R. (2006).** Hirnforschung und schulisches Lernen. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik* (S. 87-96). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schumann, B. (2007).** „Ich schäme mich ja so!“ *Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwanzler, A. (2002).** *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener*, Materialien aus der Bildungsforschung (74). Berlin: Max.
- Schwarzer, R. (1983).** Unterrichtsklima als Sozialisationsbedingung für Selbstkonzeptentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 129.
- Schwarzer, R. (1994).** Optimistische Kompetenzerwartung. Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 105-123.
- Seiffert, H. (2006).** *Einführung in die Wissenschaftstheorie 2. Geisteswissenschaftliche Methoden: Phänomenologie, Hermeneutik und historische Methode, Dialektik*. München: Beck.
- Seligman, M.E.P. (1993).** *What You Can Change and What You Can't: The Complete Guide to Successful Self-Improvement*. New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P. (2004).** *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Sellin, I. (2003).** *Varianten der Selbstwertschätzung*. Dissertation TU Chemnitz.

- Shavelson, R.J. & Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976).** self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Six, B. & Six-Materna, I. (2006).** Naive Theorien. In H.W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie: Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 324-327). Göttingen: Hogrefe.
- Skaalvik, E.M., & Valas, H. (1999).** Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67, 135-146.
- Slutzky, C., & Simpkins, S.D. (2009).** Participation in sports among low-accepted children: Type of activity and intensity of involvement do matter. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 381 - 389.
- Sonstroem, R.J. (1984).** Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Scientific Review*, 12, 123-155.
- Smith, E. & Grawe, K. (2000).** Die Rolle der Therapiebeziehung im therapeutischen Prozess. Gefahren und Chancen. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 21, 421-438.
- Sonstroem, R.J. & Morgan, W.P. (1989).** Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 2, 329-337.
- Sonstroem, R.J. (1997).** The physical self-system: A mediator of exercise and self-esteem. In K.R. Fox (Ed.), *The physical self from motivation to well-being* (pp.1-26). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sonstroem, R.J. (1998).** Physical self-concept: Assessment and external validity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 26, 133-144.
- Sparfeldt, J.R., Schilling, S.R., Rost, D.H. & Müller, C. (2003).** Bezugsnormorientierte Selbstkonzepte? – Zur Eignung der SESSKO. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24, 325-335.
- Spence, J. C., McGannon, K.R. & Poon, P. (2005).** The effect of exercise on global self-esteem: a quantitative review. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 311-334.
- Stanley, K. D. & Murphy, M. R. (1997).** A comparison of general self-efficacy with self-esteem. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123, 81-99.
- Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994).** *Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2005).** Selbstkonzepte im Sport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12 (4), 119-126.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2008).** Inhalte und Strukturen des physischen Selbstkonzepts. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 14-25). Schorndorf: Hofmann.

- Stiller, J., Pfeffer, I. & Alfermann, D. (2008).** Beeinflusst präventiver Gesundheitssport das physische Selbstkonzept. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 80-91). Schorndorf: Hofmann.
- Stiller, J., Würth, S. & Alfermann, D. (2004).** Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25, 239.
- Stör, C. (2011).** Auf der Suche nach der „Jumpcrew“ der Schule! Ein Unterrichtsvorhaben zum Erlernen der Tanzrichtung „Jumpstyle“ und Förderung des Selbstwertgefühls. *Sportunterricht* 60, *Lehrhilfen*, 1– 3.
- Stone, C.A. & May, A.J. (2002).** The accuracy of academic self-perceptions in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 370-383.
- Straub, J. (2000).** Identität als psychologisches Deutungskonzept. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 279-301). Weinheim: Beltz.
- Streblov, L. (2004).** *Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese*. Münster: Waxmann.
- Strobel, M. & Warnke, A. (2007).** Das medizinische Paradigma. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 65-77). Göttingen: Hogrefe.
- Strupp, H.H. (1982).** The outcome problem in psychotherapy: Contemporary perspectives. In J.H. Harvey & M.M. Peaks (Eds.), *Psychotherapy and behavior change*. (pp. 43-71). Washington D.C: American Psychological Association.
- Suls, J. & Krizan, Z. (2005).** On the relationships between explicit and implicit global self-esteem and personality. In H.W. Marsh, R.G. Craven & D.M. McInerney, (Eds.), *New Frontiers of Self Research, Vol 2*. (pp. 79-94). Greenwich, CT: Information Age.
- Sygyusch, R. (2007).** *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R. (2008).** Selbstkonzeptförderung im Jugendsport – Zufall oder zielgerichtet? In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 140-156). Schorndorf: Hofmann.
- Tent, L., Witt, M., Zschocke-Liebermann, C. Bürger, W. (1991).** Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42, 289-320.
- Tevendale, H.D. & DuBois, D.L. (2006).** Self-esteem change: Addressing the possibility of enduring improvements in feelings of self-worth. In M.H. Kernis (Ed.) *Self-Esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives* (pp. 170-178). New York: Psychology Press.
- Theis-Scholz, M. (2002).** *Sonderpädagogische Förderung lernbehinderter Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tietjens, M., Möller, J. & Pohlmann, B. (2005).** Leistung und Selbstkonzept in verschiedene Sportarten. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12, 135–143.

- Tietjens, M. (2008).** Das „Internal/External Frame of Reference“-Modell im sportbezogenem Kontext. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 121-139). Schorndorf: Hofmann.
- Trautwein, U. (2003).** *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung und Kontextfaktoren auf die Verhaltensebene*. Münster: Waxmann.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2004).** Des einen Freud', der anderen Leid?. Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 15-29.
- Trolldenier, H.-P. (1985).** *Verhaltensbeobachtung in Erziehung und Unterricht mit der Interaktionsprozeßanalyse*. Frankfurt a.M.: Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Caspi, A., Moffitt, T. E., Robins, R. W. & Poulton, R. (2006).** Adolescent low self-esteem is a risk factor for adult poor health, criminal behavior, and limited economic prospects. *Developmental Psychology*, 42, 381-390.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. & Robins, R. W. (2003).** Stability of self-esteem across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205-220.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001).** Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 321-344.
- Ungerer-Röhrich, U. (2002).** Wirkfaktoren der Sporttherapie. In Seiler et al. (Hrsg.), *Sportpsychologie. Anforderungen - Anwendungen - Auswirkungen* (S. 206-208). Köln: dps-Verlag.
- Valentine, J.C. & DuBois, D.L. (2005).** Effects of self-beliefs on academic achievement and viceversa. Separating the chicken from the egg. In H.W. Marsh, R.G. Craven, and D.M. McInerney (Eds.), *International Advances in Self Research* (Vol. 2, S. 53-78), Greenwich, CT: Information Age.
- Wagner, P. & Alfermann, D. (2006).** Allgemeines und Physisches Selbstkonzept. In Bös, K. & Brehm, W. (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssport* (S. 334-345), 2. überarbeitete Auflage. Schorndorf: Hofmann.
- Wagner, P., Woll, A., Singer, R. & Bös, K. (2006).** Körperlich-sportliche Aktivität. Definitionen, Klassifikationen und Methoden. In Bös, K. & Brehm, W. (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssport* (S. 58-68). 2. überarbeitete Auflage. Schorndorf: Hofmann.
- Waibel, E.M. (1996).** *Erziehung zum Selbstwert*. Stuttgart: Auer.
- Walther, P. (2009).** Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen für Lernhilfe – Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Heilpädagogik online 01/09*, 50-68. http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0109.pdf. Zugriff am 06.05.2010.
- Wampold B. E. (2001).** *The Great Psychotherapy Debate. Models, Methods, and Findings*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Watzlawick, P. (1983).** *Anleitung zum Unglücklichsein*. München: Pieper.
- Weber H. (2005).** Idiographische und nomothetische Ansätze. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 127-136). Göttingen: Hogrefe.
- Wember, F.B. (1992a).** Über Möglichkeiten und Grenzen des Einfühlenden Verstehens als Methode der sonderpädagogischen Forschung I. Versuch einer Explikation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 61, 353-375.
- Wember, F.B. (1992b).** Über Möglichkeiten und Grenzen des Einfühlenden Verstehens als Methode der sonderpädagogischen Forschung II. Versuch einer Explikation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 61, 451-475.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1981),** *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Winne, P.H. Marx, R. W. & Taylor, T.D. (1977).** A multitrait-multidimensional study of three self-concept measures. *Child development*, 48, 893-901.
- Winne, P.H., Woodlands, M. J. & Wong, B. Y. (1982).** Comparability of self-concept among learning disabled, normal, and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 470-475.
- Wittgenstein, L. (1953).** *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.B. (1997).** Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. In K.R. Fox, (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 175-203). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wocken, H. (2005).** *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen*. <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>. Zugriff am 29.03.2010.
- Wolters, J. (1992).** *Kampfkunst als Therapie. Die sozialpädagogische Relevanz asiatischer Kampfsportarten, aufgezeigt am Beispiel des sporttherapeutischen Shorinji-ryu-Karatedo zum Abbau der Aggressivität und Gewaltbereitschaft bei inhaftierten Jugendlichen*. Frankfurt, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Wood, J.V., Heimpel, S.A. & Michela, J.L. (2003).** Savoring versus dampening: Self-esteem differences in regulating positive affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 566-580.
- Youniss, J. (1982).** Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 78-109). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ziefuß, H. (1978).** *Methoden der Unterrichtsbeobachtung*. Braunschweig: Westermann.
- Zielinski, W. (1996).** Lernschwierigkeiten. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 2, (S. 369-402). Göttingen: Hogrefe.

- Zimmer, R. & Cicurs, H. (1999).** *Psychomotorik*. Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sonderturnen. Schorndorf: Hoffmann.
- Zimmer, R. (2002).** Selbstkonzept und Identität – Schlüsselbegriffe psychomotorischer Förderung In K. Mertens (Hrsg.), *Psychomotorik: Grundlagen und Wege der Förderung*. (S. 68-76) Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Zimmer, R. (2006).** Die Bedeutung von Bewegung für Salutogenese und Resilienz. In K. Fischer, E. Knab & M. Behrens (Hrsg.), *Bewegung in Bildung und Gesundheit*. (S. 306-313). Schorndorf: Hofmann.

Schlusswort und Danksagung

Die Förderung des Selbstwertgefühls gehörte stets zu den Kernanliegen meiner Arbeit als Sonderpädagoge an Förderschulen. Diesen Bereich wissenschaftlich zu vertiefen, stellte eine bereichernde Herausforderung für mich dar und hatte gleichzeitig einen interessanten Effekt: Eine solche anzunehmen und zu bewältigen, steht in einem wechselseitigen Zusammenhang mit verschiedenen Phänomenen des Selbstsystems, die in dieser Arbeit thematisiert wurden. Durch die intensive Auseinandersetzung hiermit trat für mich neben das vertiefte Verständnis dieser Strukturen und Prozesse auch die Komponente einer reflektierten Selbstwahrnehmung hinzu. In lebendiger Erinnerung ist mir vor allem die Situation, in der die Fördermaßnahmen trotz vielfältiger Hindernisse, die das alltägliche Leben stellte, beendet waren, als sämtliche Fragebögen ausgefüllt und alle Interviews durchgeführt waren. Vor allem weil dieser Sachverhalt bei dem gewählten Forschungsfeld nicht unbedingt zu erwarten war, festigte sich bei mir die notwendige Selbstwirksamkeitsüberzeugung: „Ich glaub‘, ich kann es schaffen!“⁵⁶.

Die Beschreibung zeigt einen noch entscheidenderen Aspekt des Gelingens dieser Arbeit auf: die vielen kleinen und großen Anteile, die eine Reihe von Menschen an hierbei hatten. Bei allem, was ich *selbst* zu bewältigen hatte, gilt auch für diese Arbeit, dass sie ohne viele wohlwollende und unterstützende Mitmenschen nicht hätte entstehen können. Diesen Personen möchte ich meinen Dank aussprechen – chronologisch geordnet nach der Reihenfolge ihres hilfreichen Wirkens. An erster Stelle steht daher der Dank an meine lieben Frau *Henrike*, auf deren gelassene vorbehaltlose Bereitschaft, dieses Projekt mitzutragen, alles Weitere basiert. Der Dank dafür, diesen „Keim“ zum wachsen zu bringen, gebührt Herrn *Prof. Dr. Hölter*, der dazu bereit war, diese Arbeit zu betreuen, und der in fruchtbaren Gesprächen immer wieder höchst fruchtbare Impulse für den Fortgang der Arbeit gab. Weiterhin Frau *Prof. Dr. Burrmann* hinzu, die als zweite Betreuerin mitwirkte und mit ihren Anregungen und ihrer ermutigenden Art sehr zum Fortgang des Prozesses beitrug. Da eine empirisch Studie in den Humanwissenschaften immer auch geduldige, verständnisvolle und interessierte Mitmenschen benötigt, danke ich an dieser Stelle

⁵⁶ Dieser Ausspruch zitiert einen Teil des Titels der Dissertation von BIEMANN (2006; siehe Abschnitt 4.3.1).

den involvierten Lehrerkollegen: *Andreas, Betty, Elisabeth, Guido, Hans-Albert und Thomas*. Weiterhin danke ich den Eltern der geförderten und untersuchten Kinder für ihre Bereitschaft, alle Fragebögen auszufüllen und den Mut, sich vor allem auch den Interviews zu stellen (sicherlich fiel das manchen nicht ganz leicht!).

Einen riesigen Dank auch an die 15 Schüler, die jeweils über ein halbes Schuljahr hinweg motiviert waren, an meinen Förderstunden teilzunehmen, gewissenhaft die Fragebögen beantworteten und sich auf die Interviewsituation einließen (was ihnen teilweise noch schwerer fiel als ihren Eltern).

Herrn *Sommer* und Herrn Dr. *Raabe* vom Statistische Beratungs- und Analyse-Zentrum (SBAZ) der Fakultät Statistik an der TU Dortmund danke für die kompetente Beratung und Unterstützung in statistischen Fragen.

Karolin Schlosser danke ich dafür, dass sie sich in die Rolle der Verhaltensbeobachterin einarbeitete, diese dann gewissenhaft und zuverlässig ausgefüllte und die mir eine unentbehrliche Hilfe war, als ein Kindertagesstätten-Streik die Durchführung der geplanten Förderstunden wochenlang gefährdete. *Karolin* übernahm dann auch, neben *Corinna Woyke*, die Fleißarbeit, die Interviewaufnahmen zu transkribieren. *Daniel Lange* danke ich für die Durchsicht des Manuskripts und die Unterstützung bei der Zusammenstellung des Anhangs.

Zu guter Letzt vielen Dank an meine Kinder: Ich hoffe, meinem Anspruch, meine Vorstellung des Vaterseins auch während dieses Vorhabens weiterhin umzusetzen können, nicht zu sehr verfehlt zu haben. *Pauline, Aaron, Judith* und *Jannes* gaben mir die Gelegenheit Selbstkonzept- und Selbstwertentwicklung unmittelbar zu erfahren. Sie machten für mich begreifbar, welche Wirkungen Sport und Bewegung auf diese zentralen Bereiche haben kann. Ich durfte erleben, wie erfolgreiche Wettläufe, gewonnene Fußballspiele und erworbene Judogürteln, aber auch ein eigenständig gefertigter Obstsalat oder ein gekonntes Musikstück Einfluss auf die Selbstentwicklung haben. All dies zu begleiten, sollte mir nunmehr wieder intensiver gelingen – auf dem Weg zu einer positiven Selbstwertschätzung mit einer gehörigen Portion an Selbstzweifeln und Bodenhaftung. Ein Ziel, das auch in meiner weiteren Zukunft als Sonderpädagoge weiterhin zentrale Bedeutung haben wird.

Enden möchte ich mit der Hoffnung, meine Arbeit möge Anregung und Unterstützung für meine Kolleginnen und Kollegen an Förderschulen sein, die auch mit der Aufgabe betraut sind, Kinder und Jugendliche, wie sie hier beschrieben wurden, in ihrer Selbstwertentwicklung zu unterstützen.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Topografisches dreidimensionales Modell des Selbst (GREVE 2000, S. 20)...	22
Abbildung 2: Schematische Darstellung des dynamischen Arbeitsselbstkonzepts (<i>working-self concept</i>) (nach MARKUS & WURF 1987; FILIPP & MAYER 2005).....	24
Abbildung 3: Das multidimensionale und hierarchische Selbstkonzept nach SHAVELSON et al. (1976, S. 413).....	30
Abbildung 4: Strukturmodell des schulischen Selbstkonzepts in der revidierten Fassung von MARSH, BYRNE & SHAVELSON (1988).....	36
Abbildung 5: Selbstkonzeptmodell nach BRACKEN (1992).....	39
Abbildung 6: Korrelation der Stabilität des Selbstwertgefühls in Abhängigkeit zum Lebensalter: Grafische Darstellung der Metaanalyse von TRZESNIEWSKI (2003) durch HATTIE (2004)).....	43
Abbildung 7: Grafische Darstellung der Bottom-up-Richtung: Selbstkonzept-domänen (SKD) höherer Ordnung werden durch die darunter liegenden Selbstkonzeptfacetten (SKF) beeinflusst.....	47
Abbildung 8: Grafische Darstellung der Top-down-Richtung: Selbstkonzept-domänen (SKD) höherer Ordnung beeinflussen die darunter liegenden Selbstkonzeptfacetten (SKF).....	48
Abbildung 9: Grafische Darstellung der transdimensionalen Beeinflussung: Selbstkonzeptdomänen oder -facetten beeinflussen eine Selbstkonzeptbereiche auf der gleichen Hierarchieebene.....	50
Abbildung 10: Grafische Darstellung der horizontalen Kausalrichtung.....	51
Abbildung 11: Grafische Darstellung der reziproken Beeinflussung innerhalb des hierarchisch-multidimensionalen Selbstkonzepts.....	53
Abbildung 12: Beispiel eines instabilen Selbstwertgefühls. Die Grafik gibt das idiografische Protokoll einer jungen Frau mit moderater Anorexie innerhalb des Messzeitraums von zwei Monaten wieder (NINOT et al. 2006, S. 133).....	75
Abbildung 13: Komponenten einer optimalen Selbstwertschätzung auf der Basis der Arbeiten von KERNIS (2003a, b und BROWN 1991).....	81
Abbildung 14: Das <i>Exercise-and-Self-Esteem-Model</i> zur Erklärung der Wirkung von sport- und bewegungsorientierten Interventionen auf das Selbstwertgefühl nach SOENSTROEM und MORGAN (1989, S. 333).....	97
Abbildung 15: Der reziproke Wirkzusammenhang zwischen Sportbeteiligung und Selbstwertgefühl nach SONSTROEM (1998, S. 134).....	98

Abbildung 16: Hypothetisches Modell der Nähe von formellen bewegungsorientierten Angeboten für Kinder und Jugendliche zu psychotherapeutischen Settings.....	137
Abbildung 17: Wirkfaktoren der Psychotherapie nach KRAH (2000, S. 100).....	138
Abbildung 18: Integration des Exercise-and-Self-Esteem-Models in eine Modifikation des Modells von KRAH (2000, S. 100).....	171
Abbildung 19: Ablaufmodell der Datensammlung und –auswertung.....	218
Abbildung 20: Ablaufmodell der deduktiven Kategorienbildung nach MAYRING (2000, S. 5).....	221
Abbildung 21: Screenshots der Oberfläche des Computerprogramms MAXQDA: Ausschnitte aus dem Fenster „Liste der Codes“ mit den zur Inhaltsanalyse der vorliegenden Interviews verwendeten Auswertungskategorien.....	224
Abbildung 22: Säulendiagramm der Vorher-Nachher-Werte des ALS-Gesamtwerts der Schüler beider Gruppen.....	226
Abbildung 23: Säulendiagramm der Vorher-Nachher-Werte der AFS-Skala <i>Soziale Erwünschtheit</i> der Schüler beider Gruppen.....	227
Abbildung 24: Säulendiagramm der Vorher-Nachher-Werte der CBCL-Skala <i>Angst/Depressivität</i> der Schüler beider Gruppen.....	229
Abbildung 25: Säulendiagramm der Vorher-Nachher-Werte der TRF-Skala <i>Sozialer Rückzug</i> der Schüler beider Gruppen.....	229
Abbildung 26: Boxplot-Grafik der Vorher-Werte des TRF-Merkmals <i>Angst/Depressivität</i> (LehAnDe) und der Vorher-Nachher-Differenz als beispielhafte Darstellung der Umsetzung von quantitativen Messwerten in Bewertungen innerhalb der individuellen Personencharakteristiken.....	233
Abbildung 27: Boxplot-Grafik der Vorher-Nachher-Werte des TRF-Merkmals <i>Sozialer Rückzug</i> (LehSozR) und der Vorher-Nachher-Differenz.....	260
Abbildung 28: Boxplot-Grafik der Vorher-Nachher-Werte des CBCL-Merkmals <i>Sozialer Rückzug</i> (LehSozR) und der Vorher-Nachher-Differenz.....	261
Abbildung 29: Boxplot-Grafik der Vorher-Nachher-Werte des Merkmals <i>ALS gesamt</i> und der Vorher-Nachher-Differenz.....	262
Abbildung 30: Mittelwerte der Interaktionsanalysen der beiden Fördergruppen.....	269
Abbildung 31: Hypothetisches Strukturmodell zur Darstellung der Einfluss- und Wirkfaktoren von pädagogischen Interventionen zur Förderung des Selbstwertgefühls.....	284

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Tabelle 1: Merkmale quantitativer und qualitativer Forschung im Sinne bipolarer Dimensionen (BORTZ & DÖRING 2002, S. 296).....	135
Tabelle 2: Merkmale quantitativer und qualitativer Forschung im Sinne bipolarer Dimensionen (BORTZ & DÖRING 2002, S. 296).....	169
Tabelle 3: Schüler der Sportfördergruppe: Klassenzugehörigkeit und Alter.....	185
Tabelle 4: Schüler der Hauswirtschaftsgruppe: Klassenzugehörigkeit und Alter.....	187
Tabelle 5: Fünfstufige Antwortskala der Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS; SCHAUDER 1996).....	189
Tabelle 6: Beispiele für Items der Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS; SCHAUDER 1996).....	190
Tabelle 7: Christian: Zusammenfassung der individuellen Personencharakteristik.....	236
Tabelle 8: Tobias: Zusammenfassung der individuellen Personencharakteristik.....	244
Tabelle 9: Henri: Zusammenfassung der individuellen Personencharakteristik.....	247
Tabelle 10: Yasmin: Zusammenfassung der individuellen Personencharakteristik.....	250
Tabelle 11: Komparationstabelle der SFU-Gruppe.....	252
Tabelle 12: Komparationstabelle der HW-Gruppe.....	254
Tabelle 13: Überindividuelle Personencharakteristik Typ Ia.....	255
Tabelle 14: Überindividuelle Personencharakteristik Typ Ib.....	256
Tabelle 15: Überindividuelle Personencharakteristik Typ II.....	257
Tabelle 16: Überindividuelle Personencharakteristik Typ III.....	257
Tabelle 17: Überindividuelle Personencharakteristik Typ IV.....	258
Tabelle 18: Komparationstabelle: Fallvergleich auf Gruppenebene.....	271
Tabelle 19: Ergebnisse der Varianzanalyse für die Variable <i>Angstfragebogen für Schüler Schulunlust</i>	276
Tabelle 20: Ergebnisse der Varianzanalyse für die Variable <i>Aussagenliste zum Selbstwertgefühl Gesamtwert</i>	277

Inhaltsverzeichnis des separaten Anhangs

1 Fallanalysen.....	III
2 Interviewleitfäden.....	XVIII
3 Transkriptionsregeln.....	XXIII
4 Interviews.....	XXIV
5 Beobachtungsbogen.....	CCCLX
6 Graphiken und Tabellen.....	CCCLXI
6.1 Säulendiagramme.....	CCCLXI
6.2 Box-Plots.....	CCCLXVIII
6.3 Ergebnisse der Varianzanalysen.....	CCCXCVIII
6.4 Tabellen der deskriptiven Maße und der t-Tests.....	CDII
7 Unterrichtsskizzen und Reflexionen Sportförderunterricht.....	CDXIV
8 Beispiele von Auswertungsergebnissen mit der „Evaluationszielscheibe“.....	CDXXXVIII