

## Entwicklungsförderung durch Sport? – Möglichkeiten und Grenzen sportpädagogischer Intervention

Prof. Dr. Nils Neuber, Institut für Sportwissenschaft,  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

### **1. Einleitung**

Bewegung, Spiel und Sport bieten nicht nur ein viel versprechendes Entfaltungsfeld für Menschen aller Altersstufen, sie stellen zweifellos auch ein interessantes Lern- und Entwicklungsfeld dar. Auch wenn eindeutige Wirkungszusammenhänge kaum festgestellt werden können, steht zumindest im sportwissenschaftlichen Kontext außer Frage, dass Sporttreiben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung haben kann. Nicht zuletzt im Rahmen dieser Tagung haben wir zahlreiche (ermutigende) Befunde zum Zusammenspiel von Sport und Sozialisation präsentiert bekommen. Die Frage, inwiefern die Entwicklung von Individuen durch spezifische Interventionen im sportlichen Kontext *gezielt* beeinflusst werden kann, blieb jedoch weitgehend unbeantwortet. Zwar beruft man sich in seltener Einmütigkeit über Anwendungsfelder und Fächergrenzen hinweg auf die Möglichkeiten einer Erziehung *zum* und *durch* Sport (z.B. Baur & Braun, 2000). Dennoch sind die Wirkungen sportpädagogischer Intervention trotz wiederholter Appelle in diese Richtung (z.B. Kurz & Wolters, 2004) bislang kaum belegt. Woran liegt das?

Zunächst sind systematische Interventionsstudien sehr aufwändig: Längsschnittlich, quasi-experimentell, im Kontrollgruppendesign angelegt erfordern sie ein hohes Maß an Kontrolle unabhängiger Variablen. Dass derartige Untersuchungen selten sind, verwundert nicht; die Arbeitsgruppe um Achim Conzelmann hat mehrfach darauf hingewiesen (auch im Rahmen dieser Tagung: Gerlach et al., 2008). Gleichwohl ist die Berner Gruppe nicht die erste, die sich an eine sportbezogene Unterrichtsforschung heranwagt (z.B. Zimmer, 1981; Ungerer-Röhrich, 1984; Neuber, 2000; oder aktuell: Sygusch, 2007; Bähr, 2008). Das Gros pädagogisch motivierter Studien zum Sport ist allerdings eher deskriptiv angelegt. Und wenn Entwicklungsverläufe im Längsschnitt untersucht werden, sind sie kaum interventionsorientiert angelegt (z.B. Bretschneider & Kleine, 2002). Diese Tatsache verweist auf ein zweites, für die Sportpä-

dagogik m.E. noch gewichtigeres Problem als die Design-Frage: Es mangelt an pädagogischen Theorien zur Untersuchung sportpädagogischer Interventionen.

So hilft uns das vielfach bemühte sozialisationstheoretische Paradigma sensu Hurrelmann in pädagogischer Hinsicht kaum weiter, weil es keine Vorstellung von Unterricht hat. Selbstkonzeptstudien in diesem Rahmen sind zwar verdienstvoll, nützen uns für pädagogische Belange jedoch wiederum nur, wenn sie mit einer Theorie pädagogischen Handelns verknüpft sind (dazu Erdmann, 1998). Bildungstheoretische Überlegungen, die genau das für sich in Anspruch nehmen (z.B. Beckers, 1997), helfen im Rahmen der Unterrichtsforschung ebenfalls wenig, da ihr normativer Impetus kaum operationalisierbar ist. Sie müssen erziehungstheoretisch gewendet werden, damit sie in der Praxis überprüfbar werden (Prohl, 2006). Dann stellt sich allerdings die Frage, ob pädagogische Prozesse durchgängig als ‚Erziehung‘ konzipiert werden können. In Bezug auf den Sportverein haben wir im Rahmen der Tagung gesehen, dass wir mit einem offeneren Verständnis von pädagogischem Handeln – etwa zum inzidentellen Lernen (Hansen, 2008) oder zum informellen Lernen (Breuer & Neuber, 2008) – weiterkommen, als mit einem engen, intentionalen Erziehungsbegriff.

Was wir brauchen, ist also eine pädagogisch fundierte Theorie, deren Annahmen in der Praxis überprüfbar sind, und die flexibel genug ist, unterschiedliche sportpädagogische Anwendungsfelder abbilden zu können. An dieser Stelle kommt die Entwicklungsförderung ins Spiel. Ursprünglich aus dem heil- und sonderpädagogischen Feld stammend hat sie über die Psychomotorik Einzug in die Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport gehalten (MSWWF NRW, 1999). Als ein Teil des so genannten Doppelauftrags gehört die *Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport* mittlerweile in vielen Bundesländern zum pädagogischen Leitbild. Am Rande bemerkt hat der Begriff längst auch in der allgemeinen Schulpädagogik Fuß gefasst (Krüger & Lersch, 1999). Wie aber kann Entwicklungsförderung sportpädagogisch begründet werden? Welche Vorteile bietet der Begriff im Vergleich zu klassischen Konzepten von Erziehung und Bildung? Und inwiefern hilft er, die Wirksamkeitsfrage differenzierter zu betrachten?

## **2. *Entwicklungsförderung – Entwicklung + Förderung?***

Trotz ihrer momentanen Popularität kann von einer pädagogischen Grundlegung der Entwicklungsförderung kaum die Rede sein. Theoretische Bezüge werden entweder überhaupt nicht hergestellt oder der Entwicklungsbegriff wird von vornherein positiv besetzt und als ‚leading language‘ mit einer diffusen Fortschrittsidee verknüpft (Garz, 2000, S. 8). Ähnliches geschieht nicht selten mit dem Begriff der Förderung, der im Sinne einer ‚naiven Wertschätzung‘ häufig per se als nützlich und wertvoll eingeschätzt wird. Dabei wird leicht übersehen, dass „mit dem Merkmal der Förderungsabsicht nicht ein sittlich guter psychischer Vorgang (...) gemeint ist, sondern lediglich ein Willenserlebnis, das darauf gerichtet ist, die Persönlichkeit des Educanden einem Soll-Zustand näher zu bringen...“ (Brezinka, 1990, S. 207).

Gleichwohl gibt es eine ganze Reihe erfolgversprechender Anknüpfungspunkte für eine pädagogische Begründung der Entwicklungsförderung. Zunächst sind *Erziehung und Entwicklung* von jeher eng miteinander verknüpft: „Wer über Erziehung spricht, spricht immer auch über die Entwicklung von Menschen, denn was sonst soll Erziehung erreichen, wenn nicht eine ‚Hilfe zur Selbstfindung und -werdung‘ von (jungen) Menschen, die sich über eine bestimmte Zeit erstreckt?“ (Garz, 2000, S. 7). Auch die Begriffe *Erziehung und Förderung* sind eng miteinander verbunden. Alle Formen erzieherischen Handelns sind letztlich „dadurch gekennzeichnet, dass sie aus der Absicht des Handelnden hervorgehen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu *fördern*, sei es, sie zu verbessern, sei es, sie in ihren als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“ (Brezinka, 1990, S. 207; Hervorhebung N.N.). Dass dafür ein *normativer Bezugsrahmen* erforderlich ist, liegt auf der Hand. Brezinkas bekanntes Beispiel einer ‚Erziehung zum Taschendiebstahl‘ mag an dieser Stelle als Hinweis genügen (a.a.O., S. 92). Allerdings ist der Förderbegriff weiter gefasst als der Erziehungsbegriff. *Entwicklungsförderung* setzt „zunächst indirekt ein, nämlich bei der Umwelt bzw. den Umwelten, in denen das Individuum lebt“ (Oerter, 1991, S. 161).

Schließlich verweist der Begriff der Entwicklungsförderung auf das Verhältnis von *Entwicklung und Förderung* selbst. Folgt man den jüngsten Überlegungen von Jürgen Seewald (2008), ist die Entwicklungsförderung das ‚Hausparadigma der Psychomotorik und Motologie‘, dessen Stärken in seinem Bezug zur Individualentwick-

lung sowie seiner tatsachenbasierten Prägnanz liegen, die es auch diagnostizierbar machen. Schwächen liegen nach Seewald vor allem in seinem normativen Reflexionsdefizit sowie in seinem eingeschränkten gesellschaftlich-politischen Bezug. In der Folge konzentrierten sich psychomotorische „Entwicklungsförderer“ auf die Entwicklung des Kindes mit seinen je spezifischen Förderbedarfen und verstünden sich „mehr als Begleiter und Berater und weniger als Erzieher“ (Seewald, 2008, S. 161). Dieser kritischen Einschätzung kann in Bezug auf psychomotorische Konzepte durchaus gefolgt werden (vgl. Neuber, 2007, S. 18-22). Ob der Begriff der Entwicklungsförderung darum für pädagogische Zwecke grundsätzlich obsolet ist, bleibt zu klären. Zunächst bietet sich ein genauerer Blick auf die zugrunde liegenden Begriffe – Entwicklung und Förderung – an.

### **1.1 Entwicklung**

Der Begriff der *Entwicklung* steht für eine langfristige, mehr oder weniger geordnete Veränderung von Individuen in komplexen Person-Umwelt-Bezügen. Dabei wird von einem *interaktionistischen Grundverständnis* ausgegangen, das sich sowohl auf die Interaktion zwischen Anlage und Umwelt (Baur, 1994), als auch auf die Interaktion „zwischen individuellen Fähigkeiten und Tendenzen auf der einen Seite und soziokulturellen, sozioökonomischen und sozioökologischen Faktoren auf der anderen Seite“ bezieht (Seiler, 1998, S. 103). Ohne an dieser Stelle näher darauf eingehen zu können, kann festgehalten werden, dass Entwicklung in einem umfassenden Verständnis durchaus und in entscheidender Weise von gesellschaftlichen Bezügen geprägt ist (zsf. Neuber, 2007, S. 42-45). Der erste Einwand Seewalds trifft demnach nur insoweit, als von einem einseitig subjektzentrierten Entwicklungsverständnis ausgegangen wird, was indes kaum ein entwicklungstheoretischer Ansatz heute ernsthaft mehr tut.

Gleichwohl kommt der aktiven Rolle des Individuums im Sinne einer *selbstbestimmten Entwicklung* zentrale Bedeutung zu. In der psychologischen Entwicklungsforschung ist diese Auffassung spätestens mit dem Modell des Individuums als Gestalter seiner eigenen Entwicklung Allgemeingut (Lerner & Bush-Rossnagel, 1981). In der soziologischen Entwicklungstheorie verweist etwa die von Zinnecker (2000) angestoßene Debatte um die Selbstsozialisation auf die zunehmende Bedeutung eines aktiven Individuums im Sozialisationsprozess. Ohne diese beiden (interessanten)

Argumentationslinien hier weiter zu verfolgen, resultiert Entwicklung „aus dem komplexen Zusammenspiel innerer Entwicklungsdynamiken, äußeren Gestaltungsfaktoren und der *Eigengestaltungskraft* der heranwachsenden Person“ (Fend, 2001, S. 208; Hervorhebung N.N.). Eine gewisse Verschiebung des Entwicklungsbegriffs in Richtung *Eigenverantwortlichkeit des Individuums* erscheint nicht damit zuletzt vor dem Hintergrund sozialer Wandlungsprozesse schlüssig (Neuber, 2007, S. 36-59).

Als Figur mit besonderem Integrationspotenzial erweist sich in diesem Zusammenhang das Konzept der *Entwicklungsaufgabe*, das die spezifischen Anforderungen des Individuums im Spannungsfeld von psycho-physischen Voraussetzungen, soziokulturellen Anforderungen und individuellen Zielen und Werten kennzeichnet, die im Übergang vom einen zum nächsten Lebensabschnitt zu bewältigen sind (Oerter & Dreher, 2002). In einem klassischen, sozialisationstheoretisch bestimmten Verständnis basieren Entwicklungsaufgaben auf *strukturellen Zwängen*, die sich aus soziokulturellen Anforderungen und lebensaltersbezogenen Konstellationen ergeben. In dieser Perspektive stehen sie für spezifische „Zielprojektionen, die in jeder Kultur existieren, um die Anforderungen zu definieren, die ein Kind, ein Jugendlicher, Erwachsener oder ein alter Mensch zu erfüllen haben“ (Hurrelmann, 2002a, S. 35). In einem anderen, entwicklungspsychologisch geprägten Verständnis werden Entwicklungsaufgaben als *individuelle Setzung* aufgefasst, „die sich sowohl auf die soziokulturelle Entwicklungsnorm wie auf die wahrgenommene eigene Leistungsfähigkeit bezieht“ (Oerter, 1978, S. 74). Das Spezifikum der Entwicklungsaufgabe liegt nach diesem Verständnis in der subjektiv wahrgenommenen und definierten Verknüpfung individueller Voraussetzungen und normativer Erwartungen.

In einem integrativen, *entwicklungspädagogisch* inspirierten Verständnis sind nun beide Sichtweisen aufeinander zu beziehen. Im Sinne der pädagogischen Entwicklungstheorie Heinrich Roths (1976) muss zwischen gesellschaftlich notwendigen Anforderungen und individuell gewünschten Entwicklungszielen *vermittelt* werden. Im pädagogischen Feld bleibt nur die Möglichkeit, „das Produktiv-Dynamische einer Kultur, nämlich das, was sie geschaffen hat und lebendig hält, auf das nicht weniger Plastische und Produktive im Kind zu beziehen, d.h. die Beziehungen zu erforschen, die zwischen beiden Produktivitäten bestehen“ (Roth, 1976, S. 41). Dabei werden präskriptive und deskriptive Elemente verknüpft, d.h. Roth kombiniert klassisch nor-

mative Zielsetzungen mit empirisch überprüfbareren Entwicklungsschritten. Dieses Aufeinanderbeziehen „von Seins- und Sollens-Fragen, die Abklärung des Verhältnisses von Möglichem und Machbarem könnte entscheidende Impulse für die Erziehungswissenschaft abgeben“ (Aufenanger, 1992, S. 27).

Der zweite Einwand Seewalds – die mangelnde normative Reflexion der Entwicklungsförderung – kann vor diesem Hintergrund relativiert werden. Ganz aufzuheben ist er indes nicht; allerdings kann das Normenproblem letztlich immer nur in der konkreten pädagogischen Praxis gelöst werden. Im Idealfall stellen Erziehende sicher, dass sowohl soziale als auch individuelle Ansprüche angemessen berücksichtigt werden. Im Hinblick auf die *Bewältigung von Entwicklungsaufgaben* sind damit strukturell erforderliche und individuell gesetzte Ziele anzusprechen und sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Der *pädagogische Vermittlungsprozess* impliziert damit einerseits, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen als Gegenstände des Entwicklungsgeschehens adressatengerecht vermittelt werden. Andererseits beinhaltet er, dass – je nach Entwicklungsstand und -bedürfnis – ein mehr oder weniger großer Anteil einer Entwicklungsaufgabe selbstbestimmt bewältigt wird.

## **1.2 Förderung**

Pädagogisches Handeln zielt prinzipiell auf die Förderung von Individuen. Es kann verstanden werden „als interaktiv-asymmetrisches Vermittlungsverhältnis in der Spannung von Fallversehen und Regelwissen“ (Helsper, 2004, S. 31). Aufgrund der konstitutiven Unsicherheit pädagogischer Einflussnahme ist der pädagogische Erfolg nie vollständig zu kontrollieren. Vielmehr wird das pädagogische Handeln von Ambivalenzen durchzogen, die sich prinzipiell nicht auflösen lassen und die im pädagogischen Feld zu ‚unausweichlichen Konflikten‘ führen (vgl. Roth, 1976). Zentrale Spannungsfelder liegen u.a. in den Bereichen *Nähe vs. Distanz*, *Autonomie vs. Zwang*, *Interaktion vs. Organisation* sowie *Differenz vs. Einheit* (Helsper, 2004). Der reflexive Umgang mit derartigen Paradoxien gehört von jeher zum Kern einer Bestimmung pädagogischen Handelns. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Umbrüche ist allerdings davon auszugehen, „dass die antinomischen Grundspannungen des Lehrerhandelns (...) eine Steigerung erfahren und neue Reflexions- und Handlungsansprüche für Lehrer generieren“ (Helsper, 1996, S. 521). Dementsprechend

kann eine Zuspitzung der Paradoxien in den *Antinomien der Moderne* angenommen werden. Werner Helsper (1996; 2004) belegt das differenziert.

Gesellschaftliche Umbrüche betreffen nun aber nicht nur das Lehrerhandeln, sondern in hohem Maße auch das Handeln von Jugendlichen und damit letztlich die Konstruktion von ‚Jugend‘ selbst (Münchmeier, 1998). Pädagogisches Handeln darf darum den Blick nicht nur auf die Perspektive der Lehrenden richten, sondern muss auch das Verständnis der Lernenden berücksichtigen, wenn es unter den Bedingungen der Moderne erfolgreich sein will. Bezieht man das gewandelte Entwicklungsverständnis mit ein, so zeichnet sich auch im pädagogischen Kontext eine Verschiebung von der *Fremd- zur Selbstbestimmung* ab. Letztlich läuft das auf eine stärkere „Emanzipation der jungen Generation von pädagogisch-normativen Zielvorstellungen und erzieherischen Methodiken mit bevormundenden Praktiken in Familie und Schule“ hinaus (Hurrelmann, 2002b, S. 156).

Wenn die Autonomie der Erziehungssubjekte ernst genommen werden soll, bedarf es einer *Ausweitung pädagogischer Handlungsformen* in Richtung auf eine stärkere Berücksichtigung offener, vom Individuum selbstbestimmt zu nutzender Angebotsformen. Das *Spektrum pädagogischer Handlungsformen* reicht von Tätigkeiten mit einer starken Lehrrdominanz, wie *Erziehen, Diagnostizieren* und *Helfen*, über mehr oder weniger ausgewogene Tätigkeiten, wie *Unterrichten* und *Organisieren*, bis hin Tätigkeiten, wie *Bilden, Betreuen* und *Beraten*, bei denen die Leitungsfunktion der Lehrkraft in den Hintergrund tritt. Auch wenn Erziehung und Bildung nach wie vor als die zentralen Aufgaben pädagogischen Handelns markieren, ergibt sich vor dem Hintergrund sozialer Modernisierungsprozesse eine Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsformen mit einer zunehmenden Tendenz zur Autonomie des Subjekts, in deren Zentrum die Idee des *Förderns von Individuen* steht (Brezinka, 1990, S. 90-92).

Das bedeutet nicht, dass die Leitungsfunktion von Lehrkräften aufgegeben wird – im Gegenteil: Vor dem Hintergrund differenzierter gesellschaftlicher Anforderungen wird die *Aufgabe von Erziehenden* ungleich anspruchsvoller und komplexer; es geht nicht allein um die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen, sondern in zunehmenden Maße auch um den autonomen und flexiblen Umgang mit diesen Wissensbe-

ständen und Fähigkeiten in den Antinomien der Moderne. Die aktuelle Partizipationsdiskussion, die über die Ganztagschuldebatte endlich auch die Schule erreicht, ist nur ein Hinweis auf die gesteigerte Brisanz (z.B. Eickel, 2007). Entwicklungsförderung ist in diesem Sinne auch alles andere als apolitisch, wie Seewald bilanziert – wenn es um die Mit- und Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern im System Schule geht, geht es letztlich um Machtfragen!

### **1.3 Entwicklungsförderung**

Zur Beschreibung und Umsetzung der Entwicklungsförderung bietet wiederum die pädagogisch gewendete Figur der Entwicklungsaufgabe besondere Bedingungen. Sie bündelt Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen zu einem bestimmten Problemfeld in einem thematischen ‚Paket‘, das im Gegensatz zu starren Stufenmodellen flexibel genug ist, individuelle Voraussetzungen und Wünsche zu integrieren. Als komplexes *Kompetenz-Handlungs-Modul* setzt die Entwicklungsaufgabe explizit bei den Bedürfnissen und Zielen der betroffenen Personen an, die sich in der Regel aus eigenem Antrieb mit ihr befassen. So gesehen können Entwicklungsaufgaben als *aktive Zukunftsentwürfe* von Heranwachsenden verstanden werden, die als individuelle Projekte „im Dienste einer integrativen Identitätsentwicklung stehen“ (Oerter, 1991, S. 165). Zugleich werden gesellschaftlich relevante Aspekte thematisiert. Über das sensible Wahrnehmen und Ansprechen individuell *und* sozial virulenter Entwicklungsaufgaben kann das pädagogische Handeln so eine Perspektive bekommen, die über traditionelle Lehr-Lern-Arrangements hinaus geht, zumal das Handeln eben nicht distanziert und symbolisch-abstrakt, sondern lebensweltlich und konkret verläuft (vgl. Helsper & Keuffer, 2004).<sup>1</sup>

*Entwicklungsförderung* wird in diesem Sinne *als Unterstützung bei der Bewältigung subjektiv und gesellschaftlich relevanter Entwicklungsaufgaben* verstanden, die sich *Heranwachsenden in bestimmten Lebensphasen stellen und die von ihnen als Aufgabe erkannt und anerkannt werden*. Entsprechend dem ambivalenten Verständnis pädagogischen Handelns, das sowohl als Prozess (Handeln) als auch als Ergebnis (Handlung) erzieherischer Bemühungen aufgefasst werden kann (Hörster, 2004, S. 36), kommt auch der Entwicklungsförderung eine doppelte Bedeutung zu: Zum einen bezieht sie sich auf die *Entwicklung als Ziel* pädagogischen Handelns, zum anderen

---

<sup>1</sup> Carl Rogers (1974) hat für dieses subjektiv bedeutsame, interessen geleitete Lernen den Begriff des *signifikanten Lernens* geprägt.

richtet sie sich auf das *Entwickeln als Prozess* individueller Fördermaßnahmen. Entwicklungsförderung meint also nicht nur die Förderung *von* Entwicklung, sondern auch das Fördern *des* Entwickelns im Sinne selbst gestalteter Entwicklungsprozesse.

Insgesamt bietet der Begriff der Entwicklungsförderung damit eine ganze Reihe an Vorteilen: Die Verknüpfung aktueller Entwicklungstheorien mit klassischen Ansätzen der Entwicklungspädagogik führt zu einem zeitgemäßen Entwicklungsbegriff, der pädagogisch begründet ist. Entwicklungsprozesse werden damit nicht nur konkret beschreibbar, sondern können auch empirisch erfasst werden. Zugleich trägt die reflexive Ausweitung pädagogischer Handlungsformen vor dem Hintergrund sich zuspitzender pädagogischer Antinomien zur Glaubwürdigkeit und damit letztlich zur Handlungsfähigkeit in pädagogischen Kontexten bei. Das Beharren auf traditionellen, lehrerzentrierten Unterrichtsformen erscheint jedenfalls zunehmend obsolet. Im Kern einer so verstandenen Entwicklungsförderung befindet sich die pädagogisch gewendete Entwicklungsaufgabe. Sie gilt es im Folgenden unter den Kontextbedingungen des Sports zu spezifizieren.

### **3     *Entwicklungsförderung im Sport –***

#### ***die Entwicklungsaufgabe ‚Den Körper bewohnen lernen‘ als Beispiel***

Die spezifischen Bedingungen des Mediums Bewegung, Spiel und Sport für die Entwicklungsförderung brauche ich in diesem Kreis nicht näher auszuführen. Ein paar Hinweise mögen genügen: Für viele Heranwachsende ist der Sport ausgesprochen positiv besetzt, was mit einem hohen Maß an Identifikation einhergeht. Umso schwieriger gestalten sich Interventionsprozesse allerdings, wenn Heranwachsende keinen positiven Zugang zum Sport haben. In jedem Fall erlaubt das Medium allerdings direkte Rückmeldungen, die für ein erfahrungsorientiertes Lernen ‚am eigenen Leib‘ ausgesprochen günstig sind. Schließlich ist die Bewegung durch ein hohes Maß an Authentizität gekennzeichnet; es ist kaum möglich, sich zu verstellen, was in pädagogische Interaktionen fruchtbar gemacht werden kann. Insgesamt bietet der Sport also günstige Voraussetzungen für eine Förderung der individuellen Entwicklung. Ohne an dieser Stelle auf die strukturellen Voraussetzungen unterschiedlicher Settings, wie Schule und Sportverein, einzugehen (s. Arbeitskreis), sollen im Folgenden die Möglichkeiten einer Entwicklungsförderung im Sport am Beispiel der Entwicklungsaufgabe *Den Körper bewohnen lernen* ausgelotet werden.

### **3.1 Struktur der Entwicklungsaufgabe**

Die Aufgabe gehört zu den zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Fend, 2001, S. 222-253). Schaut man ihre Struktur an, sind zunächst die *psycho-physischen Voraussetzungen* juveniler Körperentwicklung zu betrachten. Auf der Basis hormoneller Prozesse verändert sich der Körper in der Pubertät massiv. Im Gegensatz zu früheren Entwicklungen reagieren Jugendliche auf die *Veränderung ihrer Körperlichkeit* explizit. Zusammenhänge zwischen physischen Veränderungen und psychischen Einstellungen sind wahrscheinlich. Tatsächlich existiert eine ganze Reihe an Befunden, die eine *erhöhte körperbezogene Selbstaufmerksamkeit* in der Adoleszenz bestätigen. So ist bspw. die Einschätzung der eigenen Person in hohem Maße von der ‚zeitgemäßen‘ körperlichen Entwicklung abhängig (Fend, 2001, S. 242-251). Selbstwertverletzungen basieren oft auf tatsächlichen oder vermeintlichen körperlichen ‚Entstellungen‘ (Remschmidt, 1992).

Die Maßstäbe für die Einschätzung des eigenen Körpers stammen in der Regel aus dem sozialen Umfeld. Zu den *soziokulturellen Anforderungen* der Entwicklungsaufgabe gehören insbesondere gesellschaftlich vermittelte Idealbilder vom attraktiven Körper, „an denen sich Heranwachsende messen, sie bestimmten bis in kleine Details, was als ‚schön‘ und was als ‚weniger schön‘ zu gelten hat“ (Fend, 2001, S. 222). Dementsprechend sehen viele Jugendliche auch einen Zusammenhang zwischen dem körperlichem Aussehen und ihrer sozialer Akzeptanz: „Wer sich für nicht besonders attraktiv hält, der glaubt auch, nicht so beliebt zu sein“ (Fend, 2001, S. 240). Dass ein solcher Zusammenhang bislang nur für Extremfälle belegt werden konnte, ändert nichts an der Tatsache, dass subjektive *Körpereinschätzung und Selbstakzeptanz* der Heranwachsenden eng miteinander verknüpft sind. In diesem Sinne ist das Akzeptieren des eigenen Körpers „von strategischer und prototypischer Bedeutung für die Identitätsfindung im Jugendalter“ (Fend, 2001, S. 242).

Die *Struktur der Entwicklungsaufgabe* ‚Den Körper bewohnen lernen‘ ergibt sich also einerseits aus massiven körperlichen Veränderungsprozessen und andererseits aus dem Erleben ebenso massiver soziokultureller Erwartungen. Der Umgang mit diesen Anforderungen wird damit für Heranwachsende zu einer aktiv zu gestaltenden Entwicklungsaufgabe (Oerter & Dreher, 2002, S. 268-273). Das setzt komplexe *Verar-*

beitungsprozesse in Gang. Dass Jugendliche der Entwicklung ihres Körpers indes nicht hilflos ausgeliefert sind, zeigen zahlreiche *Bewältigungsstrategien*, die von der Gestaltung des eigenen Körpers durch Training oder Diäten über Praktiken der Körperinszenierung, wie Kosmetik, Kleidung oder Schmuck, bis hin zu sportlichen Verhaltensweisen, wie der Ausübung von Trend- oder Risikosportarten, führt (Schwier, 1998).

### **3.2 Förderung der Entwicklungsaufgabe**

Die Frage ist nun, wie Maßnahmen der *Entwicklungsförderung* Jugendliche bei der Bewältigung dieser komplexen Aufgabe unterstützen können. Die Zielsetzung ist dabei einerseits normativ definiert; so heißt es bspw. in den Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW: „Schülerinnen und Schüler sollen ihren Körper in seiner Einzigartigkeit und Veränderbarkeit begreifen und lernen, mit ihm verantwortungsvoll als Teil ihrer selbst umzugehen“ (MSWWF, 1999, S. XXXVIII). Andererseits sind die Ziele individuell, je nach Bedürfnis und Interesse der Jugendlichen, zu setzen. Vor dem Hintergrund sich zuspitzender Grundantinomien, insbesondere der Spannung von *Nähe vs. Distanz*, sind pädagogische Handlungsformen zu sondieren, die diesen Anforderungen gerecht werden können. Mit Blick auf die Intimität des Themas dürften lehrerzentrierte Erziehungs- und Unterrichtsformen, wie Informationsvorträge zur ‚richtigen‘ Ernährung oder verordnete Trainingseinheiten zum Muskelauf- oder Fettabbau eher kontraproduktiv sein, zumal Heranwachsende über viele relevante Informationen längst verfügen (Fend, 2001, S. 251-253).

Informelle Begegnungsmöglichkeiten, geschlechtshomogene Bewegungsgelegenheiten oder offene Beratungsgespräche im Rahmen von Betreuungssituationen können dagegen hilfreich sein. Im Sinne einer *indirekten Unterstützung* spielt die Atmosphäre dabei eine besondere Rolle (Aufenanger, 1992). Ein Beispiel hierfür ist die Inszenierung körperbezogener Themen, wie sie die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung im GutDrauf- Projekt (o.J.) für die Bereiche *Entspannung und Stressbewältigung*, *Gesunde Ernährung* sowie *Bewegung und Aktion* vorschlägt. Daneben sind aber auch geschlossene Inszenierungen, etwa im Rahmen von Unterrichtsvorhaben, möglich. Prinzipiell ist jede Form sportlicher Auseinandersetzung denkbar, solange sie sensibel mit den Möglichkeiten und Grenzen der Jugendlichen umgeht und die praktischen Erlebnisse angemessen reflektiert. Spezielle Unterrichtsvorschläge exis-

tieren bspw. zur Kombination von Krafttraining und Körperwahrnehmung (Wagner, 2003), zum Ringen und Kämpfen (Wetzels, 2003) oder zur Auseinandersetzung mit Körperbildern im Sport (Beckers & Wagner, 2005). In jedem Fall sollten die Stunden erfahrungsorientiert inszeniert und ausreichend Rückzugsmöglichkeiten bieten.

### **3.3 Empirische Befunde**

Um es gleich vorweg zu nehmen – ich kann keine Interventionsstudie zur Förderung der Entwicklungsaufgabe ‚Den Körper bewohnen lernen‘ berichten. Gleichwohl können empirische Zugänge und Befunde skizziert werden, die eine Erfassung körperbezogener Entwicklungsprozesse gut möglich erscheinen lassen. So liegen zum physischen Selbstkonzept zahlreiche Instrumente und Befunde vor (z.B. Baur & Burrmann, 2000; Roth, 2002; Brettschneider, 2003). Über diese Fragebögen ließen sich auch Veränderungsprozesse im Rahmen pädagogischer Interventionen erfassen. Darüber hinaus ist die Entwicklungsaufgabe selbst Gegenstand von Untersuchungen geworden. So gilt über verschiedene Studien hinweg als sicher, dass das Körperthema eine zentrale Bedeutung für Jugendliche hat (Dreher & Dreher, 1985; Dreher & Dreher, 1997; Fend, 2001). Auch in eigenen Untersuchungen wird die körperbezogene Entwicklungsaufgabe von Heranwachsenden durchgängig als hochbedeutsam eingeschätzt (Neuber, 2007, S. 206-214).

In einer repräsentativen Studie zum Freizeit-, Sport- und Gesundheitsverhalten Jugendlicher in der Stadt Herne (N=774) konnten darüber hinaus Facetten der Entwicklungsaufgabe selbst differenziert werden. Das Instrument erfasst die Skalen *Einschätzung physischer Voraussetzungen*, *soziokultureller Erwartungen*, *individueller Körperzufriedenheit* sowie das *Körpererleben im Sportunterricht*. In geschlechtsspezifischer Hinsicht unterscheiden sich die Mittelwerte der vier Skalen kaum, was durchaus mit neueren Befunden konform geht (z.B. Roth, 2002). Dagegen zeigt sich im unechten Längsschnitt, dass die Abhängigkeit von soziokulturellen Anforderungen mit zunehmendem Alter abnimmt bzw. dass die Heranwachsenden mit zunehmendem Alter unabhängiger von äußeren Erwartungen werden ( $p < ,01$ ). Die Jugendlichen, die eine aktive Vereinsmitgliedschaft angeben, unterscheiden sich von den anderen im Hinblick auf das Körperbild und Körpererleben. Vereinsmitglieder zeigen sich zufriedener mit ihrem eigenen Körper ( $p < 0,01$ ), stufen ihre psychophysischen Voraussetzungen besser ein ( $p < 0,01$ ) und erleben ihren Körper im Sportunterricht

positiver ( $p < 0,01$ ). In Bezug auf die soziokulturellen Erwartungen sind dagegen keine Auffälligkeiten zu verzeichnen. Entsprechend dem subjektiven Charakter von Entwicklungsaufgaben sollten darüber hinaus unbedingt auch qualitative Methoden zum Einsatz kommen. So könnten insgesamt die komplexen Entwicklungszusammenhänge pädagogisch fruchtbar rekonstruiert, zugleich aber auch die Wirkung pädagogischer Interventionen belegt werden.

#### **4 Zusammenfassung und Ausblick**

Bewegung, Spiel und Sport werden gemeinhin als erfolgversprechendes Lern- und Entwicklungsfeld angesehen. Pädagogische Interventionsstudien zur Überprüfung intendierter Wirkungen stehen jedoch bislang weitgehend aus. Neben methodologischen Problemen wird das auf ein sportpädagogisches Theoriedefizit zurückgeführt. Als mögliche Folie für theoretische und praktische Zugänge wird der vergleichsweise junge Begriff der *Entwicklungsförderung* ins Feld geführt. Unter Rückgriff auf ein integratives, entwicklungspädagogisches Grundverständnis sensu Roth steht die Unterstützung bei der Bewältigung subjektiv und objektiv relevanter *Entwicklungsaufgaben* im Mittelpunkt. Dabei finden sowohl individuelle Zielsetzungen als auch gesellschaftliche Anforderungen Berücksichtigung. In diesem Sinne können pädagogische Interventionen sowohl sozial eingebunden und normativ reflektiert als auch subjektbezogen und individuell diagnostizierbar durchgeführt werden.

Pädagogisches Handeln gilt vor dem Hintergrund sich zuspitzender Antinomien als grundsätzlich ambivalent (Helsper). Unter Berücksichtigung einer sich tendenziell verstärkenden Autonomie der Lernenden können entwicklungsförderliche Interventionen gleichwohl gelingen. Am Beispiel der Entwicklungsaufgabe ‚Den Körper bewohnen lernen‘ wird gezeigt, wie pädagogische Maßnahmen im Medium Bewegung, Spiel und Sport inszeniert und wie entsprechende Entwicklungsfortschritte diagnostiziert werden könnten. Das strukturelle Technologiedefizit pädagogischen Handelns lässt sich indes auch durch empirische Absicherung nicht aus der Welt schaffen. Lineare Zusammenhänge sind im pädagogischen Feld kaum zu erwarten. Gleichwohl kann mit dem skizzierten Vorgehen ein Jahrzehnte altes Desiderat sportpädagogischer Wirkungsforschung angegangen werden.

Der Begriff der Entwicklungsförderung wird die traditionellen Begriffe Erziehung und Bildung nicht ersetzen. Im Sinne einer pädagogisch begründeten empirischen Überprüfung kann er jedoch zur Weiterentwicklung sportpädagogischer Theorie und Praxis beitragen. So ist das Entwicklungsverständnis durchaus anschlussfähig an aktuelle Ansätze der Bildungsgangforschung, die ebenfalls auf eine Renaissance des Entwicklungsaufgaben-Konzepts setzen (Pallesen & Schierz, 2008). Das darin propagierte ‚sinnstiftende Lernen‘ unter spezifischen ‚Gelegenheitsstrukturen‘ verweist zudem auf die unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen sportbezogener Settings wie Schulsport, Sportverein oder selbstorganisierter Sport (vgl. Neuber, 2007). Hier wiederum lassen sich Brücken zur aktuellen Bildungsdiskussion schlagen, die unter den Schlagworten formelle, non-formale und informelle Bildung unterschiedliche Qualitäten des Lernens fokussieren. Diese Verständnisweisen kommen etwa im Rahmen der Ganztagschuldebatte zum Tragen (Neuber, 2008) und könnten auch die Integrationsdiskussion positiv beeinflussen (Mutz, 2008).

Insgesamt verspricht das hier vorgestellte Konzept einen genuin *sportpädagogischen* Zugang zur Entwicklungsförderung, der sich sowohl von sportpsychologischer Entwicklungsdiagnostik als auch von sportsoziologischer Sozialisationsforschung unterscheidet. Im Kern stehen theoretisch zu begründende und empirisch zu überprüfende Interventionen auf der Grundlage pädagogischer Handlungstheorien. Dass eine solche Forschung letztlich nur in kleinen Schritten erfolgen kann, ist mehrfach dargelegt worden (etwa Erdmann, 1988). Wir Sportpädagoginnen und -pädagogen sollten den Mut haben, trotz vermeintlich lockender Großprojekte in wohlüberlegten, sukzessiven Designs definierte Ausschnitte sportpädagogischen Handelns zu untersuchen. Großangelegte Survey-Studien können die Soziologen übernehmen!

## 5. Literaturverzeichnis

- Aufenanger, S. (1992). *Entwicklungspädagogik – Die soziogenetische Perspektive*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bähr, I. (2008). Wirksamkeit und Wirkung methodischer Konzepte im Sportunterricht - Empirische Ergebnisse am Beispiel Kooperativen Lernens. In S. Nagel, T. Schlesinger, Y. Weigelt-Schlesinger & R. Roschmann (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf* (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 180, S. 52-53). Hamburg: Czwalina.
- Baur, J. (1994). Motorische Entwicklung – Konzeptionen und Trends. In J. Baur, K. Bös & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung – Ein Handbuch* (S. 27-48). Schorndorf: Hofmann.
- Baur J. & Braun, S. (2000). Über das Pädagogische einer Jugendarbeit im Sport. *Deutsche Jugend*, 48 (9), 378-386.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2000). *Unerforschtes Land: Jugendsport in ländlichen Regionen* (Sportentwicklungen in Deutschland, 14). Aachen: Meyer & Meyer.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15-32). Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. & Wagner, T. (2007). Falscher Einwurf! – Gegen Doping und Medikamentenmissbrauch. *Sportunterricht*, 56, 371- 376.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit im Sportverein - Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. (2003). Sportliche Aktivität und jugendliche Selbstkonzeptentwicklung. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 211-234). Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, M. & Neuber, N. (2008). Lernen im Hier und Jetzt – Informelle Bildung im Sportverein. In S. Nagel, T. Schlesinger, Y. Weigelt-Schlesinger & R. Roschmann (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf* (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 180, S. 87-89). Hamburg: Czwalina.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft – Analyse, Kritik, Vorschläge* (5., verbesserte Aufl.). München, Basel: Reinhardt.
- Burrmann, U. (2008). Sozialisationsforschung in der Sportwissenschaft – Bilanzierung und Perspektiven. In S. Nagel, T. Schlesinger, Y. Weigelt-Schlesinger & R. Roschmann (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf* (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 180, S. 23-30). Hamburg: Czwalina.
- Gerlach, E., Joss, M., Schmidt, M., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2008). Soziales Lernen und Selbstkonzeptförderung durch (Sport)Spiele – Erste Befunde der Berner Interventionsstudie im Sportunterricht. In S. Nagel, T. Schlesinger, Y. Weigelt-Schlesinger & R. Roschmann (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf* (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 180, S. 56-57). Hamburg: Czwalina.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & S. Stiksrun (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven* (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1997). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter – Urteilstendenzen im Wandel eines Jahrzehnts. In J. Glück (Hrsg.), *13. Tagung Entwicklungspsychologie* (Kurzfassung, S. 37). Wien: Universität Wien.
- Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, A. & De Haan, G. (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen* (S. 7-42). Schwalbach: Wochenschau.
- Erdmann, R. (1988). Die Bedeutung empirischer Studien mit kleinen Stichproben für die Theoriebildung im sozialwissenschaftlichen Bereich. *Sportwissenschaft*, 18, 270-283.
- Erdmann, R. (1998). Empirische Sportpädagogik – Bilanz und Perspektive. In J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik: Zehn Jahre danach* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 97, S. 59-76). Hamburg: Czwalina.
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe* (2 Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.

- Garz, D. (2000). *Biographische Erziehungswissenschaft – Lebenslauf, Entwicklung und Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hansen, S. (2008). Sportvereine als organisatorischer Handlungsrahmen für Kompetenzerwerbsprozesse – eine empirische Studie zu Einflüssen von Vereinen auf das Lernen ihrer Mitglieder. In S. Nagel, T. Schlesinger, Y. Weigelt-Schlesinger & R. Roschmann (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf* (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 180, S. 38-39). Hamburg: Czwalina.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen – Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (6. überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 15-34). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. & Keuffer, J. (2004). Unterricht. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (6. überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 91-102). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hörster, R. (2004). Pädagogisches Handeln. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (6. überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 35-44). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K. (2002a). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2002b). Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? – Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 155-166.
- Krüger, H. H. & Lersch, R. (1999). *Lernen und Erfahrung – Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Kurz, D. & Wolters, P. (2004). Sport und Erziehung in der Schule – Eine aktuelle Gradwanderung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten – Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (S. 39-65). Aachen: Meyer & Meyer.
- Lerner, R. & Bush-Rossnagel, N. (Hrsg.). (1981). *Individuals as producers of their development*. New York, London: Academic Press.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF NRW) (Hrsg.). (1999). *Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne*. Düsseldorf: Selbstverlag.
- Münchmeier, R. (1998a). Jugend als Konstrukt. Zum Verschwimmen des Jugendkonzepts in der „Entstrukturierung“ der Jugendphase – Anmerkungen zur 12. Shell-Jugendstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (1), 103-118.
- Mutz, M. (2008). Zur Partizipation von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund am Vereinssport. In S. Nagel, T. Schlesinger, Y. Weigelt-Schlesinger & R. Roschmann (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf* (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 180, S. 119-120). Hamburg: Czwalina.
- Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung – Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde* (Schriften der Deutschen Sporthochschule, 45). St. Augustin: Academia.
- Neuber, N. (2007). *Entwicklungsförderung im Jugendalter – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive* (Wissenschaftliche Schriftenreihe des Deutschen Olympischen Sportbundes, 35). Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2008). Ganztagschule - Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote in Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnern. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 260-275). Balingen: Spitta.
- Oerter, R. (1978). Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf. In R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess – Aspekte und Perspektiven* (S. 66-110). Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Oerter, R. (1991). Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis* (S. 158-171). München: Oldenbourg.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl., S. 258-318). Weinheim: BeltzPVU.
- Pallesen, H. & Schierz, M. (2008). Pädagogisch-didaktische Schulentwicklung – Lernen in der Kooperation von Schule und Sport. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung – Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 136-153). Aachen: Meyer & Meyer.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2., stark überarbeitete Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Remschmidt, H. (1992). *Adoleszenz – Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter*. Stuttgart: Thieme.
- Rogers, C.R. (1974). *Lernen in Freiheit – Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
- Roth, H. (1976). *Pädagogische Anthropologie – Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (2. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Roth, M. (2002). Geschlechtsunterschiede im Körperbild Jugendlicher und deren Bedeutung für das Selbstwertgefühl. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51 (3), 150-164.
- Seewald, J. (2008). Entwicklungsförderung als neues Paradigma der Sportpädagogik? *Sportwissenschaft*, 38, 149-167.
- Seiler, T.B. (1998). Entwicklung und Sozialisation: Eine strukturgegenetische Sichtweise. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (5. Aufl., S. 99-120). Weinheim, Basel: Beltz.
- Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport – Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- Ungerer-Röhrich, U. (1984). *Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung* (Unveröffentlichte Dissertation) Darmstadt: TH Darmstadt.
- Wagner, T. (2003). Dicke Arme geh'n auch anders!? – Krafttraining und Körperwahrnehmung. In N. Neuber (Red.), *Jugendarbeit im Sport – Ein Handbuch für die Vereinspraxis* (S. 199-205). Duisburg: Sportjugend NRW.
- Wetzels, M. (2003). Fight for Fun – Ringen für die Freundschaft. In N. Neuber (Red.), *Jugendarbeit im Sport – Ein Handbuch für die Vereinspraxis* (S. 206-212). Duisburg: Sportjugend NRW.
- Zimmer, R. (1981). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 80/81). Schorndorf: Hofmann.
- Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 272-290.