

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Soziale Arbeit und Pflege

Studiendepartment Soziale Arbeit

**Möglichkeiten und Grenzen des Sports als  
Instrument einer verbesserten Kooperation  
zwischen Jugendhilfe, Schule und Sportverein**

**Diplomarbeit**

Tag der Abgabe: 01.08.2006

Dau, Nils

Matrikel-Nr. 1631989

Bergstrasse 10

25364 Bokel

Betreuende Prüfende: Frau Prof. Meyer

Zweite Prüfende: Frau Prof. Koller-Tejeiro

## **Inhalt**

<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Entwicklungsprozesse im Jugendalter</b> .....	<b>3</b>
1.1. Lebensphase Jugend .....	4
1.2. Entwicklungsaufgaben .....	6
1.3. Handlungskompetenz .....	10
1.3.1. Empathie .....	10
1.3.2. Frustrationstoleranz .....	11
1.3.3. Ambiguitätstoleranz .....	11
1.3.4. Rollendistanz .....	12
1.3.5. Scheinkompetenzen .....	12
1.4. Selbstkonzept .....	13
1.5. Identität .....	14
1.6. Zusammenfassung .....	16
<b>2. Das Konzept der Lebensweltorientierung</b> .....	<b>17</b>
2.1. Prävention .....	18
2.2. Dezentralisierung/Regionalisierung .....	20
2.3. Alltagsorientierung .....	21
2.4. Integration .....	22
2.5. Partizipation .....	23
2.6. Zusammenfassung .....	24
<b>3. Heutige Lebenswelt Jugendlicher</b> .....	<b>25</b>
3.1. Individualisierung und Pluralisierung .....	26
3.2. Entgrenzung der Lebensalter .....	29
3.3. Institutionalisierung .....	32
3.4. Moratorium vs. Transition .....	34
3.5. Demographischer Wandel .....	35
3.6. Armut .....	37
3.7. Zusammenfassung .....	39

<b>4. Die Bedeutung von Sport</b> .....	<b>40</b>
4.1. Definition des Sportbegriffs .....	44
4.2. Bedeutung des Sports in der jugendlichen Lebenswelt .....	46
4.3. Sport als »Entwicklungsunterstützer« .....	48
4.3.1. Sport als »Orientierungsgeber« .....	48
4.3.2. Ambivalenz des Sports .....	49
4.3.3. Sport als Erprobungsfeld für soziales Handeln .....	51
4.3.4. Sport und die Entwicklung von Handlungskompetenzen .....	53
4.3.5. Sport und die Entwicklung des Selbstkonzept und der Identität .....	55
4.4. Sport in den Institutionen Jugendhilfe, Schule und Sportverein .....	57
4.4.1. Sport in der Jugendhilfe .....	58
4.4.2. Sport in der Schule .....	60
4.4.3. Sport im Sportverein .....	62
4.5. Zusammenfassung .....	64
<b>5. Kooperation</b> .....	<b>65</b>
5.1. Grundlagen einer gelingenden Kooperation .....	66
5.2. Gründe für eine Kooperation von Jugendhilfe, Schule und Sportverein .....	70
5.3. Sport als Instrument einer Kooperation von Jugendhilfe, Schule und Sportverein .....	73
<b>6. Zusammenfassung und Ausblick</b> .....	<b>77</b>

**Abbildungsverzeichnis**

**Literaturverzeichnis**

**Erklärung**

## Einleitung

Die Fußball-Weltmeisterschaft 2006 in Deutschland ist gerade zu Ende gegangen, und mit ihr ein riesiges Fest. Millionen Menschen haben unter dem Motto »Zu Gast Bei Freunden« vier Wochen lang friedlich zusammen gefeiert, gejubelt und getrauert. Die WM war voller Glücksmomente, Überraschungen und Enttäuschungen. Wildfremde Menschen aus den verschiedensten Nationen haben miteinander gezittert und sind sich in die Arme gefallen. Da gab es kein »Ich«, sondern nur ein »Wir«. Und wenn man jetzt jemanden fragt, woran das denn gelegen haben mag, kommt nur die Antwort: „Sport verbindet!“

Das gleiche Bild einer miteinander verbündeten und meist friedlich feiernden Masse von Menschen sieht man bei nahezu jeder Großveranstaltung des Leistungssport, sei es ein Formel-1-Rennen, die Tour de France oder eine Fußball-WM.

Das gleiche Bild, wenn auch mit viel, viel weniger Leuten, kann man aber auch an vielen Nachmittagen auf dem Bolzplatz, im Skatepark oder auf Hinterhöfen sehen: Kinder und Jugendliche, die sich zum Sport treffen, miteinander spielen, sich freuen, gemeinsam jubeln, sich ärgern, und die manchmal auch traurig sind. Solche Jugendlichen trifft man auch an den Wochenenden auf Sportplätzen und in Hallen und kann beobachten, wie sie 60 oder 90 Minuten einem Ball hinterherhetzen und nach der Spielzeit glücklich, aber völlig fertig sind.

„Sport tut Deutschland gut“, so ein Slogan des Deutschen Sportbundes. Und anscheinend ist da auch etwas dran, denn sonst würde Sport doch nicht eine solche Faszination ausstrahlen, besonders auf Jugendliche.

Wenn man allerdings die momentane gesellschaftliche Sicht auf Jugendliche betrachtet, so steht der Sport ganz weit hinten. Jugendliche werden vor allem mit Schule, PISA, Arbeitslosigkeit, Gewalt und Drogen in Verbindung gebracht: alles Problembereiche. Und als »Heilmittel« werden mehr Erwartungen an Schule gestellt: Schule müsste mehr Bildung vermitteln und mehr Leistung fordern (»Fördern und Fordern« als Stichwort zu dieser Diskussion), und überhaupt die Jugendlichen einfach besser vorbereiten. In diesem Zusammenhang wird vor allem die Ganztagschule gefordert, und wenn nicht die, dann wenigstens eine irgendwie veränderte und verbesserte Schule, wobei eigentlich auch niemand wirklich weiß, wie eine solche verbesserte Schule eigentlich aussieht.

In dieser Arbeit soll untersucht werden, ob nicht der Sport, der anscheinend viele Auswirkungen auf die Menschen hat, als ein Mittel genutzt werden kann, zu einer veränderten Schule beizutragen, und zwar in Form einer Kooperation von Jugendhilfe, Schule und Sportverein. Ziel einer solchen Kooperation kann aus sozialpädagogischem Blickwinkel nur sein, dabei mitzuwirken, Schule zu einem Lebensort zu machen, in dem Jugendliche in ihrer Ganzheit gefördert werden, in dem sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden, in dem sie keinen selektiven Stigmatisierungsprozessen ausgesetzt sind, in dem sie ihre individuellen Stärken zeigen können und an ihren Schwächen nicht scheitern werden.

Der Titel »Möglichkeiten und Grenzen des Sports als Instrument einer verbesserten Kooperation von Jugendhilfe, Schule und Sportverein« beinhaltet einige Fragestellungen, die in diesem Aufsatz bearbeitet werden sollen. Wenn Jugendliche die Zielgruppe einer solchen Kooperation sind, stellt sich die Frage, wer sind die Jugendlichen, und was macht heutige »Jugend« aus? Hinzu kommen weitere Fragen: Was ist unter Sport genau zu verstehen und was hat Sport mit diesen drei Institutionen zu tun? Was ist eine Kooperation, welche Gründe gibt es, eine solche Kooperation einzugehen, und wie kann eine solche Kooperation mit Sport im Mittelpunkt aussehen?

Die Hauptfrage ist aber: Kann Sport tatsächlich als Instrument einer Kooperation von Jugendhilfe, Schule und Sportverein, in der die Unterstützung und Förderung der Persönlichkeit Jugendlicher im Vordergrund steht, dienen?

Zum Ablauf dieser Diplomarbeit:

Zunächst wird der Blick auf das Thema »Jugend« geworfen (Kapitel 1). Hier werden sowohl soziologische Theorien (Entwicklungsaufgaben) wie auch psychologische (Handlungskompetenz, Selbstkonzept, Identität) vorgestellt. Es soll so ein klares Bild geschaffen werden, was unter dem Begriff der Jugend im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird.

Danach wird das Konzept der Lebensweltorientierung nach Thiersch (2005) dargestellt (Kapitel 2). Dieses Konzept dient als Orientierung der modernen Jugendhilfe und soll auch eine Orientierung für diese Arbeit darstellen, indem es den Blick auf die Lebenswelt und den Alltag der Jugendlichen lenkt.

Aus diesem lebensweltorientierten Verständnis heraus wird im nächsten Kapitel die heutige Lebenswelt der Jugendlichen untersucht (Kapitel 3). Diese Lebenswelt ist von einem Strukturwandel geprägt, mit dem vor allem die Begriffe Individualisierung und Pluralisierung,

aber auch andere Dimensionen verbunden sind. Diese verschiedenen gesellschaftlichen Einflüsse wirken sich erheblich auf das Aufwachsen aus. Diese Auswirkungen werden hier beschrieben.

Sport als ein zentraler Begriff dieser Arbeit wird danach behandelt (Kapitel 4). Zuerst wird ein Versuch unternommen, Sport zu definieren, um dann die Bedeutung von Sport sowohl in der Lebenswelt der Jugendlichen als auch in den einzelnen Institutionen darzustellen.

Im darauf folgenden Abschnitt (Kapitel 5) werden die Grundlagen einer gelingenden Kooperation benannt. Weiter soll herausgefunden werden, welche Gründe aus der Sicht der einzelnen Institutionen für eine sportbezogene Kooperation vorliegen. Hierzu wird auch die aktuelle Bildungsdebatte herangezogen. Zum Schluss dieses Kapitels soll dann untersucht werden, ob sich Sport als Instrument einer sozialraumorientierten Kooperation zwischen Jugendhilfe, Schule und Sportverein eignet.

Am Ende der Arbeit werden die wichtigsten Kapitel noch einmal zusammengefasst und ein Ausblick auf die Zukunft des Sports im Zusammenhang mit einer solchen Kooperation gewagt.

## **1. Entwicklungsprozesse im Jugendalter**

Eine Möglichkeit, sich dem Begriff der Jugend zu nähern, ist zu untersuchen, wann Jugend beginnt, und wann sie endet. Die Antwort auf diese Frage scheint auch zunächst klar auf der Hand zu liegen: Die Zeit der Jugend liegt zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter.

Die Abgrenzung zwischen diesen Lebensphasen ist traditionell betrachtet ebenso einfach: Der Übergang vom Kind zum Jugendlichen ist demnach ein unauffälliger und fließender Prozess, der mit dem Eintritt in die Pubertät beginnt. Die Dauer der Jugend ist allerdings nicht auf diesen Zeitraum der Pubertät begrenzt. Aus diesem Grund wird der Begriff der Adoleszenz für die Jugendzeit verwendet: *„Als Adoleszenz bezeichnet man die Zeit, die junge Menschen brauchen, um sich mit der durch den pubertären Umbruch ausgelösten Situation psychisch zu arrangieren, um den neuen Körper ‚bewohnen‘ zu lernen und um sich ihren jeweiligen Platz in der Gesellschaft zu suchen“* (Schröder 2006a, 74). Adoleszenz beinhaltet somit nicht nur die biologischen, sondern auch die psychosozialen Vorgänge und Veränderungen während der Jugendzeit.

Mit dem Beginn der Pubertät geht eine kontinuierlich steigende Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung und Selbstbestimmung einher. Hat der Jugendliche dann in zentralen gesellschaftlichen Teilbereichen die volle Selbständigkeit erreicht, so ist die Integration in die Erwachsenenwelt vollzogen. Diese Selbständigkeit muss nach Hurrelmann (2004) auf vier verschiedenen Ebenen erlangt werden: Erwerbsrolle, Familienrolle, Konsumentenrolle, und politische Bürgerrolle.<sup>1</sup>

Allerdings stellt sich dieser Übergang vom Kind zum Jugendlichen, und dann vom Jugendlichen zum Erwachsenen, in der heutigen Lebenswelt nicht so einfach und übersichtlich dar.<sup>2</sup> Die eben gemachten Ausführungen sollen deshalb nur als eine Vereinfachung angesehen werden, als ein Versuch, eine Trennlinie zwischen Jugend und den angrenzenden Lebensaltersabschnitten zu ziehen, und so eine grobe Verortung dieser Lebensphase und ihrer Bedeutung im Verlauf des Menschen aufzuzeigen. Die Betrachtung der Lebensjahre allein reicht zudem nicht aus, um den Begriff der Jugend befriedigend zu erklären: *„Denn bei einem rein altersgemäßen Begriff von ‚Jugend‘ bliebe weiter unklar, was sie eigentlich ausmacht, d.h. welche Probleme Jugendliche beschäftigen, welche Aufgaben ihnen gestellt werden, welche Chancen und Bewältigungsprobleme sie finden [...]“* (Münchmeier 2005, 816)<sup>3</sup>.

Aus diesem Grund soll Jugend im Weiteren mit Inhalt gefüllt werden, so dass erkenntlich wird, was diese Zeit im Leben des Menschen bedeutet und welche Aufgaben ein Jugendlicher zu lösen hat, um erfolgreich in den nächsten Lebensabschnitt einzutreten.

## 1.1 Lebensphase Jugend

Jugend wird heute als eine eigenständige Lebensphase in der Biographie des Menschen betrachtet. Allerdings ist diese gesellschaftliche Sichtweise historisch gesehen ein recht junges Phänomen denn noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts existierte sie in der Hinsicht, wie sie heute verstanden wird nicht (vgl. Hurrelmann 1999, 26). Zu der Zeit fand mit dem Eintritt der Geschlechtsreife der gesellschaftliche Statuswechsel vom Kind zum Erwachsenen ohne Zwi-

---

<sup>1</sup> vgl. Kapitel 1.2 dieser Arbeit

<sup>2</sup> vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit

<sup>3</sup> Ein gutes Beispiel bietet die deutsche Rechtsprechung: Nach §7 KJHG ist unter einem Jugendlichen zu verstehen, wer 14 Jahre, aber noch nicht 18 Jahre alt ist. Davon unterschieden werden Kinder (bis 14 Jahre), junge Volljährige (18-26 Jahre) und junge Menschen (bis 27 Jahre). Es handelt sich hierbei um eine sehr stringente Einteilung, die zum einen nicht unserem Alltagsverständnis entspricht (vgl. Koditek 2002, 99) und zum anderen nicht die heutige Lebenswelt widerspiegelt. Somit kann eine solche Einteilung auch nicht für die Entwicklung von Unterstützungsangeboten der Jugendhilfe oder der Sozialen Arbeit im Allgemeinen dienlich sein.

schenphase statt, oftmals in Verbindung mit bestimmten Initiationsriten. Erst zu Beginn der Industrialisierung formte sich dann Jugend als ein eigenständiger Lebensabschnitt heraus: „[...] die Vergesellschaftungsgeschichte der Jugend als eigenständige Lebensphase beginnt aber erst mit der endgültigen sozialstrukturellen und soziokulturellen Durchsetzung der industriekapitalistischen Moderne am Ende des 19. Jahrhunderts“ (Schroer 2002, 85).

Jugend konstituierte sich ab diesem Zeitpunkt allmählich zu einer Statuspassage zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, bedingt durch die Steigerung des Schwierigkeitsgrades der beruflichen Tätigkeiten, die eines erhöhten Maßes an Ausbildung und Qualifikationen bedurften. Stark vorangetrieben wurde die Ausdifferenzierung der Jugendphase vor allem durch die Ausdehnung der allgemeinen Schulpflicht im letzten Jahrhundert (vgl. Hurrelmann 1999).

In diesem Zusammenhang spricht man auch von der Jugendphase als »Bildungsmoratorium«, einem gesellschaftlich geschaffenen Schonraum, in dem sich Jugendliche auf ihre Aufgaben in der Erwachsenenwelt vorbereiten können: „[...] Jugend als gesellschaftlich eingerichtete Lern- und Qualifikationsphase, in der eine Gruppe – die Jugend – zum Zwecke des Lernens zeitweise aus der Gesellschaft ausgegliedert wird, um später – nun auf einem je individuellen Qualifikations- und biografischen Entwicklungsniveau – wieder eingegliedert, integriert zu werden“ (Böhnisch 2002a, 1035).

Es handelt sich bei der Jugend also nicht um einen natürlich entstanden Lebensabschnitt, sondern in erster Linie um ein „Strukturmuster [...], eine gesellschaftlich entwickelte und ausgestaltete Lebensform, die den Zweck hat, bestimmte gesellschaftliche Erfordernisse und Funktionen zu gewährleisten“ (Münchmeier 1998, 104). Jugend ist somit ein gesellschaftlich geschaffenes Konstrukt, damit sich junge Menschen in die vorhandene Gesellschaft integrieren, deren Anforderungen gerecht werden und die dort existenten Probleme bewältigen können:

*„Jugend bedeutet in diesem Modell: sich für später zu qualifizieren, sich auf das spätere Leben (vor allem auf Arbeit und Beruf) vorzubereiten. Ziel von Jugend ist vor allem die Herausbildung einer stabilen Persönlichkeit und einer integrierten Identität, um in einer sich individualisierenden, äußere soziale Kontrolle und festlegende Milieus abbauenden Gesellschaft bestehen zu können. Außerdem sollen sowohl die für das (ökonomisch) selbständige Erwachsensein unabdingbaren beruflichen Qualifikationen und Kenntnisse erworben werden als auch die sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen für das Leben in der Arbeitsgesellschaft.“ (ebd., 104f)*

Aus diesem Zitat von Münchmeier lässt sich ableiten, dass aus soziologischem Betrachtungswinkel die zentrale Aufgabe des Jugendalters die Sicherung der gesellschaftlichen Integration ist, während es aus entwicklungspsychologischer Sicht um den Aufbau von Identität und der Sicherung von Individualität geht (vgl. auch Hurrelmann 2004, 34).

In diesem Sinne befinden sich Jugendliche in einem Spannungsbogen zwischen der Entwicklung der persönlichen Individualität und dem Aufbau einer persönlichen Identität auf der einen Seite und der Entwicklung der sozialen Identität, also der Integration in die Gesellschaft, auf der anderen Seite. Diesen Spannungsbogen gilt es im Lebensabschnitt der Adoleszenz zu bewältigen. Ob es dabei zu einer gelingenden Bewältigung seitens der Jugendlichen kommt, hängt zum einen von den sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen ab, aber auch von den Reaktionen der Jugendlichen auf diese Bedingungen (vgl. Lenz 2000, 344). Nach Hurrelmann (1995, 179) kann von einer gelingenden Bewältigung dieses Lebensabschnittes gesprochen werden, wenn das Ergebnis des Verhaltens der Heranwachsenden konform geht mit den Normen und Erwartungen der sie umgebenden Gesellschaft, wenn sie also gesellschaftlich angemessene Verhaltensweisen zeigen.

Der oben genannte Spannungsbogen soll hier nochmals betont werden, denn er bestimmt die Jugendzeit und das Verhalten der Jugendlichen erheblich. Um diesen Spannungsbogen erfolgreich zu bewältigen, müssen die Heranwachsenden bestimmte Anforderungen, so genannte Entwicklungsaufgaben, in Angriff nehmen und lösen.

## 1.2 Entwicklungsaufgaben

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde in den 1940ern von dem amerikanischen Psychologen Robert Havighurst erarbeitet. Es bietet für die Soziale Arbeit zwei große Vorteile: Zum einen ermöglicht dieses Konzept, den Lebenslauf eines Menschen zu gliedern: „Über das theoretische Konzept der Entwicklungsaufgaben lässt sich sowohl eine Abgrenzung von Kindheit und Jugend als auch von Jugend- und Erwachsenenphase vornehmen“ (Brinkhoff 1998, 80); zum zweiten kann es „relativ abstrakt bei der Identifikation und Entdeckung von Erziehungs- und Kurrikulumszielen [...] helfen“ (Stiksrud 1999, 335). Dieses Konzept der Entwicklungsaufgaben hilft der Sozialen Arbeit also vor allem dann, wenn es darum geht, altersbezogene Hilfsangebote zu machen, da sich aus diesen Aufgaben pädagogische Handlungsziele ableiten lassen (vgl. Rothgang 2003, 10). Es unterstützt somit bei der Bestimmung von Lebensphasen, pädagogischen Zielen und Handlungsabläufen.

Zunächst muss dann aber erst einmal geklärt werden, wie der Begriff der Entwicklungsaufgabe genau definiert wird: „Unter einer Entwicklungsaufgabe werden die psychisch und sozial vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen verstanden, die an Personen in einem bestimmten

*Lebensabschnitt gestellt werden*“ (Hurrelmann 2004, 27). Es handelt sich um ganz bestimmte Anforderungen an ein Individuum, die zum Teil von außen aus der Gesellschaft gestellt werden, sich aber auch aus der inneren psychischen Entwicklung ableiten. Diese müssen dann vom Menschen in einem individuellen und inneren Prozess bewältigt werden. Hierbei kommt es zu individuellen Lernprozessen: Bei der Auseinandersetzung mit den entstehenden Anforderungen erlernt das Individuum bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen, *„die zur konstruktiven und zufrieden stellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind“* (Oerter et al. 2002, 268).

Die jeweiligen Lebensphasen bieten in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben so genannte *„sensitive periods“* oder auch *„teachable moments“* (vgl. Grob et al. 2003, 28). Bestimmte Lebensabschnitte sind also für bestimmte Lernprozesse besonders geeignet. Nach Grob et al. (2003) liegen diese Zeiträume dann vor, wenn *„(1) die körperlichen Voraussetzungen zum Erlernen eines Inhalts gegeben sind, (2) der Inhalt seitens der Gesellschaft gefordert ist und (3) das Individuum auch gewillt ist, eine Aufgabe anzugehen“* (28). Die entsprechenden Entwicklungsaufgaben können auch früher oder später in Angriff genommen werden, allerdings ist dann ein größerer Aufwand für eine befriedigende Bewältigung von Nöten; eventuell sind sie dann auch nur unter Hilfestellung und mit geringerem Erfolg zu lösen. Erst wenn eine Entwicklungsaufgabe in der einen Phase vollständig bewältigt wurde, kann die darauf folgende Aufgabe in dem nächsten Lebensabschnitt in Angriff genommen werden (vgl. Jugert et al. 2006, 39).

Das Besondere an den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters ist, dass keine von ihnen eine isolierte, geschlossene Thematik darstellt. Einige führen Aufgaben aus der Kindheit weiter, andere setzen sich im Erwachsenenalter fort (vgl. Oerter et al. 2002, 269). Wurden die jeweiligen Aufgaben in der Kindheit nicht angemessen gelöst, so wirkt sich das auf die Jugendzeit und auf die Lösung der Entwicklungsaufgaben in dieser Phase aus, genauso wie die unangemessene Bewältigung der jugendlichen Entwicklungsaufgaben Auswirkungen auf die Erwachsenenzeit hat: *„Das Nicht-Erfüllen einer Aufgabe in der ihr eigenen Entwicklungsspanne führt [...] zu partiellem oder totalem Versagen in der Erfüllung noch bestehender Aufgaben“* (Stiksrud 1999, 335).

Jugendliche befinden sich also in einem weiteren Spannungsbogen: Sie müssen die Entwicklungsaufgaben der Kindheit abgeschlossen haben, um sich den neuen Aufgaben zuwenden können, die wiederum bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zufrieden stellend gelöst sein müssen und deren Beschaffenheit ihr Erwachsenenalter beeinflusst. Aus diesem Grund stellt

Hurrelmann (2004, 30) Jugend als die formative Phase im Leben des Menschen in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung dar.

Die Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz werden zum Teil in der Literatur unterschiedlich eingeteilt. Manche sprechen von acht, andere von neun oder zehn unterschiedlichen Anforderungen (vgl. Stiksrud 1999, 335; Brinkhoff 1998, 79f; Oerter et al. 2002, 270). Doehlemann (2004, 127) erfasst die adoleszenten Entwicklungsaufgaben mit Hilfe von drei Fragekomplexen: „*Wer bin ich? [...] Welche Beziehungen habe ich zu anderen Menschen? [...] Was kann und will ich später tun?*“

In dieser Arbeit soll sich aber an der Aufteilung von Hurrelmann (2004) orientiert werden. Er fasst die Entwicklungsaufgaben in vier großen übergreifenden Bereichen zusammen: (1) den Leistungsbereich mit der Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, (2) der Bereich der Familienablösung und der Gleichaltrigenkontakte mit der Entwicklung eines inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit, (3) den Bereich des Konsum- und Warenmarktes mit der Entwicklung selbständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes und (4) den Bereich der politischen und ethischen Orientierung mit der Entwicklung eines Werte- und Normensystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins. Hurrelmann bietet mit dieser Einteilung einen verständlichen – und im Vergleich zu den anderen Einteilungen<sup>4</sup> – auch einen in vielen Gebieten zeitgemäßen Überblick über die Anforderungen, die in dieser Lebensphase an die Jugendlichen gestellt werden. Außerdem lässt sich mit Hilfe dieser Anordnung im späteren Verlauf dieser Arbeit ein Bezug zur heutigen Lebenswelt der Heranwachsenden herstellen.

Im Folgenden sollen die eben benannten Bereiche der Entwicklungsaufgaben näher erläutert werden.

**Leistungsbereich:** Im Leistungsbereich sollen in diesem Lebensabschnitt Kompetenzen erworben werden, die es den Jugendlichen ermöglichen, zunächst schulischen und anschließend beruflichen Anforderungen nachzukommen. Das Ziel ist, eine berufliche Erwerbsarbeit aufzunehmen, um sich dadurch die ökonomische Basis für eine selbständige Existenz als Erwachsener zu sichern. Dazu gehört auch die Entwicklung eines individuellen Lebensplanes.

In diesem Bereich lernt der Jugendliche, Bewältigungsstrategien für die Bereiche Schule und Erwerbsarbeit zu entwickeln, die es ihm ermöglichen, in eben diesen Teilbereichen der Gesellschaft handlungsfähig zu bleiben.

---

<sup>4</sup> außer vielleicht zu der von Doehlemann

**Bereich der Familienablösung und der Gleichaltrigenkontakte:** Hier sollen die Jugendlichen lernen, sich mit ihren – im Lauf der Pubertät und des damit einhergehenden Wachstums ständig verändernden – körperlichen Erscheinungsbildern auseinanderzusetzen und diese auch zu akzeptieren. Der Jugendliche entwickelt dabei eine männliche bzw. weibliche Geschlechtsrolle.

In diesen Bereich fällt auch der Auf- und Ausbau von sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts sowie der Aufbau einer ersten sexuellen Partnerbeziehung. Dabei ist es nach Hurrelmann (2004, 27) nicht von Bedeutung, ob es sich um eine hetero- oder homosexuelle Partnerbeziehung handelt.

Im gleichen Maße, wie die Gleichaltrigenkontakte an Bedeutung zunehmen, nimmt der Einfluss der Herkunftsfamilie ab. Die Heranwachsenden lösen sich im Laufe der Adoleszenz von der Familie ab, und schaffen so die Basis für eine mögliche Familienbildung mit der Geburt und Erziehung eigener Kinder. Dabei kommt es allerdings nicht zu einer vollständigen Trennung von der Familie, wie der Begriff »Ablösung« anmuten lässt, sondern zu einer neuen, anderen Art von Bindung zu den Eltern: *„Das Ziel der Adoleszenz ist die Umgestaltung der Beziehungen, die allerdings nur über den Konflikt und die Differenz und damit auch die Ablösung gelingen kann“* (Schröder 2006b, 114).

**Bereich des Konsum- und Warenmarktes:** In diesem Bereich der Entwicklungsaufgaben sollen die Heranwachsenden zum einen den Umgang mit Geld, zum anderen aber auch den Umgang mit den (modernen) Medien erlernen. Ziel ist es, einen eigenen Lebensstil und einen kontrollierten und bedürfnisorientierten Umgang mit dem Medien-, Freizeit- und Konsumangebot dieser Gesellschaft zu entwickeln.

**Bereich der politischen und ethischen Orientierung:** In diesem Aufgabenkreis geht es darum, dass die Jugendlichen ein individuelles Werte- und Normensystem sowie ein ethisches und politisches Bewusstsein entwickelt, mit dem Ziel einer verantwortlichen Übernahme von gesellschaftlichen Partizipationsrollen als Bürger sowohl im kulturellen als auch im politischen Raum.<sup>5</sup>

Letztendlich geht es bei der Bewältigung all dieser Aufgaben – nicht nur der des Jugendalters, sondern auch der vorhergehenden und der nachfolgenden – um die Entwicklung bestimmter Handlungskompetenzen, die es einem Individuum ermöglichen, ein Selbstbild auf-

---

<sup>5</sup> In diesen Bereich lässt sich dann auch die Ausbildung einer moralischen Urteilsfähigkeit nach Kohlberg (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, 503ff; Garz 2000, 437ff; Tillmann 2000, 226ff) einordnen.

zubauen, daraus eine Identität zu entwickeln und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu erlangen und zu bewahren. Diese Begriffe werden in den nächsten Abschnitten näher erläutert.

### 1.3 Handlungskompetenz

Der Begriff der Handlungskompetenz beschreibt die „*Fähigkeit, in unterschiedlichen komplexen Situationen angemessene Handlungsstrategien, Kommunikationsmuster und Handlungslegitimationen zu entwickeln und einzusetzen*“ (Stimmer 2000, 296). Es geht also um den Aufbau von angemessenen Bewältigungsstrategien seitens eines Individuums, die es benötigt, um zum einen in der Gesellschaft handlungsfähig zu bleiben, die zum anderen aber auch die Voraussetzung für die Bildung und den Erhalt einer stabilen Identität bilden.<sup>6</sup>

Weidner (2004, 12) benennt vier zentrale Dimensionen der Handlungskompetenz: Empathie, Frustrationstoleranz, Ambiguitäts- oder Ambivalenztoleranz sowie Rollendistanz.

#### 1.3.1 Empathie

Empathie wird hier als die Befähigung verstanden, Gefühlsäußerungen anderer wahrnehmen und sich auch auf diese einlassen zu können. Biermann (2004, 60) beschreibt sie als „*Fähigkeit zu angemessener Interpretation fremder Äußerungen im Lichte gemeinsamer Situation und kultureller Erfahrung*“. Das Erleben von Emotionen anderer ist somit auch immer durch die eigene Person und die gesellschaftliche Umgebung gefärbt, genauso wie die Reaktion auf diese Gefühle. Im Alltagsverständnis wird diese sozio-emotionale Fähigkeit als Einfühlungsvermögen bezeichnet. Empathie wird als Voraussetzung für das Gelingen jeglicher sozialer Interaktionen gesehen (vgl. ebd. 60).

Es soll hier klar dargestellt werden, dass Empathie mehr ist als nur Mitleid. Mitleid bezieht sich auf eine wahrgenommene Notlagesituation einer anderen Person und ist gekennzeichnet durch Gefühle von Sorge und Kummer, „*während Empathie auch das Miterleben von Freude, Heiterkeit, Ärger und anderen Emotionen einschließt*“ (Friedlmeier 1993, 36).

---

<sup>6</sup> Es erscheint mir als Autor dieser Arbeit sehr wichtig, an dieser Stelle etwas deutlich zu machen: Es geht, wenn von gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit und angemessenem Verhalten gesprochen wird, nicht um die totale Anpassung an ein bestimmtes gesellschaftliches System, ohne dass Widersprüche und Konflikte erlaubt wären, sondern darum, dass der Jugendliche lernt, mit den verschiedenen Anforderungen, die die Gesellschaft und die eigenen physischen und psychischen Veränderungen an ihn stellen, klarzukommen, Entscheidungen zu treffen und verschiedene Handlungsalternativen zu kennen und zu wählen. Ziel von Entwicklung im Jugendalter ist es, in der jeweiligen Gesellschaft bestehen zu können und trotzdem ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Auch der Begriff der Perspektivübernahme wird der Befähigung zu emphatischem Verhalten nicht gerecht. Perspektivübernahme setzt nämlich nicht die emotionale Betroffenheit eines Individuums voraus, sondern lediglich die kognitive Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen hineinversetzen zu können (ebd. 37).

### **1.3.2 Frustrationstoleranz**

In vielen Fällen stimmen die Erwartungen, die an ein Individuum aufgrund seiner momentanen Rolle gestellt werden, nicht mit dessen eigenen aktuellen Wünschen überein. So hat ein Schüler eventuell mehr Lust auf Fußball als auf Schule; es wird allerdings von ihm erwartet, dass er sich auf den Unterricht konzentriert und sich beteiligt. Es entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen innerem Bedürfnis und äußerer Erwartung.

Unter Frustrationstoleranz wird nun die Fähigkeit verstanden, diese Spannung auszuhalten, ohne dabei die Interaktion mit der Umgebung abubrechen (vgl. Tillmann 2000, 143). Frustrationstoleranz ist notwendig, damit der Mensch in seinen verschiedenen Rollen trotz geringer Bedürfnisbefriedigung und trotz Einschränkungen der eigenen Handlungsmöglichkeiten kommunikations- und handlungsfähig bleiben kann (vgl. Hurrelmann 2004, 111).

### **1.3.3 Ambiguitätstoleranz**

Es besteht nicht nur ein Spannungsverhältnis zwischen Wunsch und Erwartung, sondern auch zwischen Erwartungen und dem tatsächlichem Handeln des Individuums innerhalb seiner Rolle: *„Rollenerwartungen sind nie eindeutig und starr festgelegt, sodass das Rollenhandeln stets die Interpretation der Erwartungen verlangt“* (Tillmann 2000, 144). Erwartungen an die verschiedenen Rollen sind also immer auch von Mehrdeutigkeit geprägt, in denen der Mensch einen Interpretationsspielraum hat.

Ambiguitätstoleranz meint also die *„Fähigkeit des Individuums, Mehrdeutigkeiten des normativen Systems und der Verhaltens- und Rollenerwartungen auszuhalten und zu bewältigen, ohne komplexe Wahrnehmungen und Erfahrungen, die im Widerspruch zur eigenen Bedürfnisstruktur stehen, zu ignorieren“* (Stimmer 2000, 29). Verfügt der Mensch über ein angemessenes Maß an Ambiguitätstoleranz, so kann er trotz Unklarheiten und Spannungen im Rollengefüge handlungsfähig bleiben (vgl. Hurrelmann 2004, 111).

Biermann (2004, 64) benennt die Bedeutung dieser Fähigkeit für die Persönlichkeitsentwicklung: *„Ein bestimmter Grad von Ambiguitätstoleranz schützt also nicht nur vor bestimmten*

*Fehlentwicklungen der Persönlichkeit, sei es ein autoritärer oder auch ein infantil-anarchistischer Charakter. Er bedeutet auch eine ganz entscheidende Chance, vorgegebene Rollenerwartungen in persönliche Autonomie und Handlungsfähigkeit umzusetzen.“*

### **1.3.4 Rollendistanz**

Mit der Befähigung zur Rollendistanz ist gemeint, dass ein Individuum in der Lage ist, ein reflektierendes Verhältnis gegenüber der jeweiligen Rolle aufzubauen, indem es strategisch in Abstand zu ihr geht (vgl. Tillmann 2000, 145; Biermann 2004, 64f).

Es kommt zu einer Überprüfung der Erwartungen, die das jeweilige umgebende System an die eigene Rolle stellt. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Bewertung und ein Abgleich zwischen diesen Erwartungen und dem eigenen Streben nach persönlicher Autonomie. Differenzen können so ausgeglichen werden. Rollendistanz ist somit die *„Fähigkeit, sich über angenommene Rollenerwartungen hinwegsetzen zu können, Autonomie durch eigene Interpretationen und Bewertungen zu gewinnen“* (Maykus 2001, 44).

Auch Hurrelmann (2004, 111) sieht die Rollendistanz als eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Autonomie: *„Wer vollständig nur in einer Rolle aufgeht, kann keine autonome Persönlichkeitsentwicklung haben.“*

### **1.3.5 Scheinkompetenzen**

Eine angemessene Bewältigung der Entwicklungsaufgaben führt im Normalfall zur Ausbildung dieser eben genannten Handlungskompetenzen. Nun kann es aber auch der Fall sein, dass Jugendliche aus den verschiedensten Gründen bereits an den Entwicklungsaufgaben der Kindheit gescheitert sind, und somit zu Beginn der Pubertät erst gar nicht die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters in Angriff nehmen können, oder aber die Anforderungen in der Kindheit erfolgreich meisterten, dann aber bei den Aufgaben der Adoleszenz scheitern. In diesen Fällen kann es zu der Ausbildung von so genannten Scheinkompetenzen kommen: *„Hiernach entwickeln Jugendliche scheinbare Kompetenzen, wenn es ihnen im Laufe ihrer Entwicklung nicht gelingt, wichtige Entwicklungsaufgaben zu bewältigen“* (Jugert et al. 2006, 41).

Diese Scheinkompetenzen drücken sich nach Petermann et al. (2003, 18ff) in Auffälligkeiten im Sozialverhalten aus. Dabei kann es vorkommen, dass ein bestimmtes Sozialverhalten gar nicht bzw. nur in geringem Maße vorhanden ist (defizitär) oder zu stark (exzessiv) ausgeprägt ist. Zu den defizitären Verhaltensweisen werden Gleichgültigkeit, Kontaktscheu, Initia-

tivlosigkeit, Depressionen bis hin zur sozialen Isolation gezählt, während unter den exzessiven Verhaltensweisen hauptsächlich Aggression und Delinquenz verstanden werden.

Nach Herz (2004) werden gerade unter schwierigen sozioökonomischen und familiären Hintergründen solche scheinbaren Handlungskompetenzen ausgebildet.<sup>7</sup> In der Folge daraus kann es zu „*individuell unterschiedlichen konflikt- und krisenhaften Biographien*“ (ebd. 29) kommen. In bestimmten Bereichen der Gesellschaft (z.B. in der Clique) besteht durchaus die Möglichkeit, dass Heranwachsende Anerkennung erhalten und in der Lage sind, erfolgreich zu handeln, ihnen aber in vielen anderen Teilen der Gesellschaft (Familie, Schule/Ausbildung, Freizeit, etc.) die notwendigen Kompetenzen für eine Wahrung der Handlungsfähigkeit fehlen. Die Konsequenz ist, dass Jugendliche in diesen Teilbereichen unangemessen agieren und reagieren und dadurch gesellschaftlich auffällig werden. Der Aufbau eines positiven Selbstbildes wird so erschwert und in der Folge auch die Entwicklung einer Identität, wie in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden soll.

## 1.4 Selbstkonzept

„*Das Selbstbild ist eine innere Konzeption der Gesamtheit der Einstellungen, Bewertungen und Einschätzungen, die ein Mensch im Blick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten [...] besitzt*“ (Hurrelmann 2002, 38). Der Mensch entwirft also ein Konstrukt, ein inneres Bild von sich, indem er seine Handlungsmöglichkeiten und sein Handeln mit den eigenen Zielen und Vorstellungen vergleicht, bewertet und mögliche oder erwartete Resultate abschätzt. Somit spielen bei der Bildung des Selbstkonzepts zwei Aspekte eine wesentliche Rolle: die kognitive Komponente, einschließlich der Selbstreflexion, und die affektiv-evaluative Komponente (vgl. Nüberlin 2002, 14).

Laskowski (2000, 22) beschreibt den Einfluss des Selbstbildes auf die Wahrnehmung und das Handeln eines Individuums: „*Diese Selbstdefinition bzw. das aufgebaute Selbstkonzept der Person bestimmt weitgehend die Interpretation und Organisation ihrer Wahrnehmungen [...], denn diese bisherigen Kategorien geben nun den Rahmen vor, innerhalb dessen neue Informationen und Erfahrungen interpretiert und bewertet werden [...]*“. Sie sagt außerdem, dass „*die Selbstkonzepte*

---

<sup>7</sup> Es soll hier keineswegs ein „wenn-dann- Automatismus“ aufgezeigt werden, nach dem aus Armut und Familienkonflikten selbstverständlich die Entwicklung von Scheinkompetenzen folgt. Es lässt sich aber durchaus ein Zusammenhang zwischen diesen Problemlagen und der Nicht-Ausbildung von Handlungskompetenzen erkennen.

*eines Menschen tendenziell wichtiger sind als seine intellektuellen und physischen Fähigkeiten und zum Teil auch wichtiger als die situativen Gegebenheiten“ (ebd. 9).*

Hier lässt sich erkennen, welche große Bedeutung eine positive bzw. negative Färbung des Selbstbildes für die Ausrichtung des Verhaltens des Menschen hat. Laskowski (2000) macht deutlich, dass Menschen mit einem positiv gefärbtem Selbstkonzept Anforderungen zielgerichteter und mit weniger Selbstzweifel angehen, als Menschen mit einem negativ gefärbten Selbstbild, in deren Denken eher Defizitvorstellungen von sich selbst vorherrschen, die sie in ihrem Handeln behindern. Man kann also davon ausgehen, dass ein positives Selbstbild die Handlungsfähigkeit in den verschiedenen Teilbereichen des Alltags unterstützt.

Aber auch auf die Wahrnehmung des Menschen hat das Selbstkonzept großen Einfluss. Individuen nehmen eher diejenigen Informationen auf, die am ehesten zu ihrem bisherigen Selbstbild passen (vgl. ebd. 26f; Jugert et al. 2006, 29ff). Verfügt ein Jugendlicher z.B. über ein negativ geprägtes Selbstbild in Bezug auf sein Unterrichtsverhalten und seine Lernleistungen, so besteht die Möglichkeit, dass es ihm schwer fällt, Lob vom Lehrer anzunehmen. Ein solches Lob wird dann wahrscheinlich nach dem Motto interpretiert: »Wenn ich für so etwas gelobt werde, muss ich ja eigentlich wirklich schlecht sein!«. Dies kann dann zu weiterem sozialem Rückzug führen. Ein Schüler mit einem positiv gefärbten Selbstbild dagegen, wird ein solches Lob eher als Anerkennung akzeptieren und als Ansporn verstehen, auch in Zukunft so zu handeln und neue Aufgaben in Angriff nehmen zu können.

Ein einmalig festgelegtes Selbstbild ist aber durchaus veränderbar: *„Ein Selbstkonzept existiere als Auseinandersetzung mit dem Selbsterleben und der ständigen Selbstbewertung im Spannungszustand von relativer Stabilität und sei insofern grundsätzlich veränderbar“* (Nüberlin 2002, 15).

Aus diesen Ausführungen lässt sich der hohe Stellenwert eines positiv gefärbten Selbstbildes erkennen: Es ist Voraussetzung *„für ein stabiles und zuversichtliches Selbstvertrauen“* (Hurrelmann 2002, 38) und für eine realistische Wahrnehmungsfähigkeit und bildet somit die Basis für die Entwicklung einer stabilen Identität.

## **1.5 Identität**

Erikson – ein amerikanischer Psychologe, der in den 1940ern den Identitätsbegriff eingeführt hat – benennt die Bildung einer stabilen Identität als die übergreifende Entwicklungs-

aufgabe in der Jugendzeit (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, 494). Identität soll im Rahmen dieser Arbeit verstanden werden, als eine „*einzigartige Persönlichkeitsstruktur*“ (Grob et al. 2003, 41), wobei Persönlichkeit definiert wird, als „*das unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen [...], das sich auf der Grundlage der biologischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben [Entwicklungsaufgaben, d. Verf.] eines Menschen ergibt*“ (Hurrelmann 2002, 16; vgl. Tillmann 2000, 11). Identität ist somit für jeden Menschen individuell und einzigartig.

Hurrelmann (2004, 30) sieht auch heute noch die Jugendzeit als formative Phase der Persönlichkeitsfindung, denn „*im Jugendalter kommen die Prozesse der Individuation und Identitätsbildung zu einem zumindest vorläufigen ersten Abschluss und bilden damit die Basisstruktur für spätere Umformungen und Weiterbildungen*“. Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass es sich bei der Identitätsbildung um einen lebenslangen Prozess handelt. Selbst wenn der Mensch eine stabile Persönlichkeitsstruktur entwickelt hat, und diese vielleicht sogar schon über einen längeren Zeitraum erhalten konnte, so können bestimmte Ereignisse im Lebenslauf dazu beitragen, dass seine bzw. ihre Identität an Stabilität verliert und in Frage gestellt wird.

Germain et al. (1999) beschreiben solche Begebenheiten auf drei Ebenen: (1) lebensverändernde Ereignisse (z.B. Pubertät, Geburt eines Kindes, Tod eines Partners, Krankheit, Umzug), (2) belastende Umweltbedingungen (Schule, Wohnumfeld, Arbeitsplatz) und (3) fehlangepasste interpersonale Beziehungs- und Kommunikationsmuster (z.B. innerhalb der Familie bzw. Partnerschaft).

Eine stabile Identität schafft eine Balance zwischen den verschiedenen Teilidentitäten (man könnte auch sagen: zwischen den verschiedenen Rollen), die der Mensch in seinem Alltag innehat: Manager im Berufsleben, Vater in der Familie, Spieler im Fußballverein usw. Durch die Entwicklung einer Identität kann der Mensch ein „*Erleben des Sich-Selbst-Gleichseins*“ (Hurrelmann 2004, 99) erfahren und sich dadurch in den verschiedenen Teilbereichen seines Lebens sicher fühlen und handlungsfähig bleiben. Kommt es nicht zur Ausbildung einer stabilen Identität, so besteht die Möglichkeit, dass dieser Mensch nicht mit der realen Welt klarkommt. Die Folge kann abweichendes Verhalten in den verschiedensten Formen sein, z.B.: Aggression, Sucht, Suizid, etc (vgl. Langfeldt et al. 2004, 92). Hurrelmann (2002, 39) bezeichnet die Identität als „*Dreh- und Angelpunkt einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung*“ und benennt als Folgen von Störungen im Identitätsaufbau die Entwicklung von sozial unangepasstem und gesundheitsschädigendem Verhalten.

## 1.6 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt ist deutlich geworden, was unter Jugend verstanden wird, und welche Entwicklungsprozesse im Jugendalter ablaufen. Die Adoleszenz wird als eine eigenständige Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter angesehen, in der sich die Jugendlichen (neu) »finden« müssen. Es ist eine Zeit der Veränderung: Der Körper verändert sich, die Beziehung zu sich selbst und zu anderen wandelt sich und auch die Anforderungen von Seiten der Gesellschaft an die Verantwortung und das Handeln der Heranwachsenden nehmen zu und werden komplexer. Zu den wichtigsten Aufgaben in diesem Lebensabschnitt zählen die Entwicklung bestimmter Handlungskompetenzen, der Aufbau eines positiv geprägten Selbstbildes und die Ausbildung einer stabilen Identität. Es werden also in dieser Lebensphase entscheidende Grundsteine für zukünftige Lebensphasen gelegt; denn gelingen diese Entwicklungsschritte den Jugendlichen nicht, so kann es dazu kommen, dass sie Scheinkompetenzen entwickeln, in der Gesellschaft nicht handlungsfähig sind und so z.B. in Sucht, Depression, Delinquenz oder Gewalt »abrutschen« können.

Die gemachten Ausführungen zeigen aber auch etwas Positives: Die Entwicklung des Menschen ist ein Prozess, der nie wirklich abgeschlossen ist. Hat ein Jugendlicher z.B. bestimmte Handlungskompetenzen erlernt, in gewissen Bereichen aber Scheinkompetenzen wie aggressives Verhalten ausgebildet, so besteht für diesen Bereich immer die Möglichkeit der Veränderung, auch wenn dafür oftmals Unterstützung benötigt wird. Das Gleiche gilt auch für das Selbstbild und somit auch für die Identität.

Diesen Prozess der lebenslangen Persönlichkeitsentwicklung, so wie er hier für den Jugendbereich dargestellt wurde, beschreibt Hurrelmann (2002) für den gesamten Lebensbereich des Menschen in seiner theorieübergreifenden Sozialisationstheorie, die den Menschen als aktiven Produzenten der eigenen Entwicklung begreift. Das Individuum befindet sich ständig in einem Prozess der Auseinandersetzung mit den eigenen inneren Vorgängen und den äußeren Lebensbedingungen und entwickelt sich so ständig weiter (vgl. Abb. 1).

Gerade der Aspekt der aktiven Rolle des Menschen und der positiven Aussage in Bezug auf die lebenslange Entwicklung ist für die Soziale

**Erste These:** Sozialisation vollzieht sich in einem Wechselspiel von Anlage und Umwelt.

**Zweite These:** Sozialisation ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit von den körperlichen und psychischen Grundstrukturen und den sozialen und physikalischen Umweltbedingungen. Die körperlichen und psychischen Grundstrukturen bilden die innere, die sozialen und physikalischen Umweltbedingungen die äußere Realität.

**Dritte These:** Sozialisation ist der Prozess der dynamischen und »produktiven« Verarbeitung der inneren und äußeren Realität.

**Vierte These:** Eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung setzt eine den individuellen Anlagen angemessene soziale und materielle Umwelt voraus. Die wichtigsten Vermittler hierfür sind Familien, Kindergärten und Schulen als Sozialisationsinstanzen.

**Fünfte These:** Nicht nur die Sozialisationsinstanzen haben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch andere soziale Organisationen und Systeme, die in erster Linie Funktionen für Arbeit, Freizeit, Unterhaltung und soziale Kontrolle erbringen. Hurrelmann teilt die verschiedenen Organisationen, mit denen man im Laufe seines Lebens in Verbindung steht, in verschiedene Sozialisationsinstanzen ein.

**Sechste These:** Die Persönlichkeitsentwicklung besteht lebenslang aus einer nach Lebensphasen spezifischen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.

**Siebte These:** Ein reflektiertes Selbstbild und die Entwicklung einer Ich-Identität sind die Voraussetzung für ein autonom handlungsfähiges Subjekt und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Lässt sich Identität nicht herstellen, kommt es zu Störungen der Entwicklung im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich.

**Abbildung 1: Sieben Thesen zum Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (angelehnt an Hurrelmann 2002)**

Arbeit im Allgemeinen, aber auch für diese Arbeit im Speziellen von Bedeutung. Es zeichnet sich ein positives Bild von einem entwicklungsfähigen Menschen, der in der Lage ist, sich zu (ver-)ändern. Gleichzeitig besagt diese Perspektive aber auch, dass Entwicklungsprozesse (mittels bestimmter Unterstützungsangebote) veränderbar und beeinflussbar sind. Wäre dies nicht der Fall, so müsste diese Arbeit an diesem Punkt beendet werden. Durch die gemachten Ausführungen lässt sich jetzt aber untersuchen, inwiefern Sport eine solche Unterstützung für die genannten Entwicklungsprozesse bieten kann.

Bevor direkt auf den Sport als möglicher »Entwicklungsunterstützer« eingegangen wird, soll die heutige Lebenswelt der Jugendlichen mit ihren Ressourcen und Problemen und die Bedeutung von Sport in dieser jugendlichen Lebenswelt dargestellt werden. Zunächst wird aber noch das Konzept der »Lebensweltorientierung« vorgestellt, um zu verdeutlichen, warum es so wichtig ist, die momentane Lebenswelt der Jugendlichen zu untersuchen und zu beschreiben.

## 2. Das Konzept der Lebensweltorientierung

Im Rahmen der Ausarbeitung des achten Kinder- und Jugendberichtes (BMJFFG 1990) entwickelte Thiersch (2005) das Konzept der Lebensweltorientierung, das schließlich mit zu einem Paradigmawechsel in der Jugendhilfe beitrug (vgl. Baisch-Weber 2002, 25). Auch zehn Jahre später gehört die Lebensweltorientierung noch mit zu den fachlichen Leitlinien und Standards der Kinder- und Jugendhilfe. Im elften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002) wird Lebensweltorientierung wie folgt beschrieben:

*„Lebensweltorientierung bedeutet konsequente Hinwendung und Orientierung an den Lebenslagen und Lebensverhältnissen sowie den Deutungsmustern und Sichtweisen der Adressantinnen und Adressaten. Sie sind Ausgangs- und Angelpunkt der Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Damit werden, entgegen einem expertenhaft-distanzierten Handeln, verstärkt die Ressourcen der Beteiligten einbezogen und ihre Eigenverantwortung und ihre Teilhabemöglichkeiten gestärkt.“ (ebd. 63)*

Lebensweltorientierte Jugendhilfe orientiert sich demnach vorrangig an den jeweils individuellen Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen und – was besonders zu betonen ist – an dem Blickwinkel dieser Heranwachsenden auf ihre eigene Lebenswelt und den von ihnen daraus geschlossenen Interpretationen für ihren eigenen Lebensalltag. Der »generalisierende Expertenblick« einer Jugendhilfe, die dazu neigt, Problemlagen zu verallgemeinern und An-

gebote und Maßnahmen nur aus der eigenen Deutung heraus zu veranlassen, wird durch einen »individuellen Adressatenblick« ersetzt. Thiersch (2005) beschreibt das als „ganzheitliche Wahrnehmung [durch die Jugendhilfe, d. Verf.] von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie im Alltag erfahren werden [von den Jugendlichen, d. Verf.]“ (ebd. 24).

Gleichzeitig steht Lebensweltorientierung für eine verstärkte Orientierung an den Ressourcen der Klienten (vgl. ebd. 23; BMFSFJ 2002, 64f), also für eine Ausrichtung des Denken und Handelns der Jugendhilfe an den Stärken und Kompetenzen und an der Eigenverantwortung der Kinder und Jugendlichen. Eine solche Sichtweise steht im Gegensatz zu der vorherigen Defizitorientierung, die den Blick nur auf die Schwierigkeiten und Probleme lenkt und die Jugendlichen im Allgemeinen die Fähigkeit, etwaige schwierigen Lebenslagen aus sich selbst heraus lösen zu können, aberkennt.

Lebensweltorientierte Jugendhilfe basiert auf fünf Handlungsmaximen: Prävention, Regionalisierung/Dezentralisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation (vgl. Thiersch 2005, 30ff).

## 2.1 Prävention

Thiersch (2005, 30) beschreibt Prävention als das frühzeitige und vorrausschauende Anbieten von Hilfeleistungen durch die Jugendhilfe, und zwar bevor Problemlagen sich verdichten. Lebensweltorientierte Jugendhilfe muss die frühzeitigen begleitenden, unterstützenden und ambulanten Maßnahmen ausbauen und die stationären, die einen wesentlich gravierenderen Einfluss auf das Leben der Jugendlichen haben, verringern.

Eine einheitliche und eindeutige Definition von Prävention lässt sich aber nicht finden – der Begriff bleibt unscharf: „Die Zielsetzung und die Wahl des Zeitpunktes für den Einsatz präventiver Konzepte hängen nicht nur von fachlich-wissenschaftlichen, sondern in verstärktem Maße von gesellschaftlich-politischen Aspekten ab, besonders wenn nicht nur individuelle Verhaltensweisen, sondern auch allgemeine Lebens- und Entwicklungsbedingungen ins Blickfeld kommen“ (Stark 1999, 563).

Kappeler (1999, 24) sieht Prävention als einen „hochambivalenten Begriff der Sozialen Arbeit“ – wie es aus dem oben genannten Zitat von Stark ebenfalls hervorgeht – und betont gleichzeitig die Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung mit diesem Begriff. Das Gleiche gilt für die möglichen und erreichten Wirkungen von präventiven Angeboten und Maßnahmen. So zeigen Lindner et al. (2001, 81f) Beispiele von präventiven Projekten, die nachweislich nicht

die erwünschten Ziele erbracht haben, obwohl immense materielle und personelle Ressourcen aufgebracht wurden.

Diesen kritischen Diskurs in seiner Ganzheit darzustellen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Aus diesem Grund soll hier nur auf einige wesentliche Aspekte und Fragestellungen hingewiesen werden, die auch für den weiteren Inhalt dieser Arbeit von Bedeutung sind:

- Wer oder was soll – wenn Prävention als Vorbeugung und Schutz verstanden wird – vor wem oder vor was geschützt werden? (Jugendliche vor »schädlichem« Einfluss aus der Erwachsenenwelt oder die Gesellschaft vor den Jugendlichen?)
- Widerspricht ein solcher Präventionsgedanke, wie er im vorangegangenen Punkt genannt wurde, nicht eigentlich der Sichtweise einer lebensweltorientierten Jugendhilfe, die doch auf die individuellen Lebenslagen und die Ressourcen der Adressaten ausgerichtet ist, gerade wenn Prävention immer früher – bereits im Kindergarten – und für alle »betrieben« wird? Werden so nicht alle Kinder und Jugendlichen als gefährdet angesehen und so lebenslang stigmatisiert (vgl. Kappeler 1999, 32)?
- Es ist kein Automatismus dahin sichtlich zu erkennen, dass ungünstige Bedingungen des Aufwachsens problematische Lebensläufe zur Folge haben, und umgekehrt günstige Bedingungen automatisch zu unproblematischen Lebensläufen führen. Gerade die moderne Resilienzforschung zeigt, dass so genannte resiliente Menschen – auch ohne Interventionen von außen – erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umgehen können, ohne dass sich schwierige Entwicklungsverläufe aufzeigen (vgl. Wustmann 2004).

Zwar hat auch Thiersch die Problematik des Präventionsbegriffes erkannt und in seine Überlegungen miteinbezogen (s.o), allerdings unter Berücksichtigung anderer Aspekte. Deshalb soll der Begriff der Prävention hier nicht nur mit dem Ausbau von frühzeitigen ambulanten Hilfen gefüllt werden, sondern in Bezug auf die Ausführungen von Kappeler (1999) angesehen werden als die „*Herstellungen von Bedingungen für eine optimale Kultur des Aufwachsens*“ (ebd. 33), wobei präventive Maßnahmen anzusehen sind als „*sozialpädagogische Unterstützung zur Entwicklung von Kritik- und Entscheidungsfähigkeit als wesentliche Bedingung von Eigenverantwortlichkeit*“ (ebd. 28f). So ergibt sich eine Definition von Prävention, die – immer auch unter

Berücksichtigung der kritischen Aspekte – für die Soziale Arbeit im Allgemeinen und für die Jugendhilfe im Speziellen anwendbar ist<sup>8</sup>.

## 2.2 Dezentralisierung/Regionalisierung

Diese Handlungsmaxime soll dazu beitragen, dass die Angebote der Jugendhilfe für die Adressaten erreichbar sind. Damit richtet sie sich z.B. gegen die Einrichtung großer Heime oder eines einzigen riesigen offenen Jugendhauses, das für mehrere Regionen zuständig ist. Lebensweltorientierte Jugendhilfe soll möglichst direkt im jeweiligen Sozialraum vertreten sein, oder – wenn das aus bestimmten Gründen nicht möglich ist – zumindest über Kooperationen dort arbeiten (vgl. Thiersch 2005, 31).

Wenn hier von Sozialraum gesprochen wird, dann sind damit nicht unbedingt feste geographische Einteilungen und Grenzen, wie z.B. der Stadtteil, gemeint. Vielmehr sind es die Menschen, die dieses Gebiet zu »ihrem« Sozialraum machen. Dadurch, dass sie sich in einem bestimmten Lebensraum bewegen und sich aktiv mit ihm auseinandersetzen, ihn so mit ganz eigenen Deutungsmustern belegen, entsteht ein Sozialraum (vgl. Böhnisch 2002b, 70). Dabei kann es sein, dass die »Grenzen« des Sozialraumes z.B. mit denen des Stadtteils übereinstimmen, dies ist aber nicht zwangsläufig so. Hinzukommt, dass Menschen lebensalterstypisch bedingt einen anderen Zugang zu ihrer Lebensumgebung entwickeln, also denselben Raum mit unterschiedlichen Deutungsmustern besetzen. Daraus können im selben geographischen Raum unterschiedliche Sozialräume entstehen. Es ist davon auszugehen, dass Jugendliche in einem anderen Sozialraum als ältere Menschen leben, z.B. sehen junge Menschen einen Park nicht unbedingt als einen Ruheraum an, sondern vielleicht eher als einen informellen Treffpunkt zum »Abhängen«, Sport treiben oder ähnlichem.

Es geht somit bei der Handlungsmaxime der Regionalisierung um ein »Vor-Ort-Sein«, um die Anwesenheit im jeweiligen Sozialraum, und nicht der Orientierung an bestimmten geographischen Grenzen, also um *„eine Hinwendung zum Lebens- und Sozialraum der Klienten“* (Baisch-Weber 2002, 33).

Will Jugendhilfe diesen eigenen Vorgaben einer Orientierung an der jeweiligen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen gerecht werden, muss sie sich aber auch mit den regionalen

---

<sup>8</sup> Diese Beschreibung von Prävention sollte m.E. nicht nur als Handlungsmaxime der Jugendhilfe angesehen werden, sondern Berücksichtigung in jeglicher Kinder- und Jugendarbeit finden, z.B. auch in der Schule und in Sportvereinen.

Unterschieden, z.B. zwischen Stadt und Land, auseinandersetzen: „*Charakteristische Lebensgewohnheiten, Verhaltensweisen und Lebensbewältigungsstrategien und damit Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen werden folglich von der jeweiligen Qualität ihres sozialen Raumes mitbestimmt: Grundlegend andere soziale Räume führen zu grundlegend anderen typischen Lebens- und Verhaltensweisen und Strategien der Lebensbewältigung.*“ (ebd. 23)

Es ist also davon auszugehen, dass sich z.B. das Aufwachsen in einem Stadtteil einer Großstadt, der als sozialer Brennpunkt ausgewiesen ist, vom Aufwachsen in einem kleinen ländlich gelegenen Dorf weitgehend unterscheidet.<sup>9</sup> Das Gleiche gilt aber auch für die verschiedenen Stadtteile einer Stadt. Auch da unterscheiden sich die Gegebenheiten voneinander. Diese regionalen Unterschiede haben für die lebensweltorientierte Jugendhilfe zur Folge, dass sie für diese verschiedenen Lebenslagen unterschiedliche und den jeweiligen Gegebenheiten angepasste Angebote machen muss. Dies kann eine zentral angesiedelte Jugendhilfe so nicht leisten, da sie die Vorgänge und eventuellen Änderungen aus dieser entfernten Sicht nur schwer, zu spät oder gar nicht beurteilen kann. Wenn aber die Jugendhilfe vor Ort im Stadtteil verankert ist, kann sie auf die jeweiligen Lebenswelten und auf den Umgang der Jugendlichen mit diesen Lebenswelten schnell und direkt reagieren und angepasste Angebote und Maßnahmen durchführen.

Damit aber lebensweltorientierte Jugendhilfe im Stadtteil oder im jeweiligen Sozialraum arbeitsfähig wird, muss sie mit mehr Eigenverantwortung und Zuständigkeiten ausgestattet werden: „*Regionalisierung meint aber vor allem die Verlagerung von Zuständigkeiten an die Basis und damit die Notwendigkeit von Planung und Kooperation im Kontext der jeweiligen lokalen regionalen Gegebenheiten [...]*“ (Thiersch 2005, 31).

## 2.3 Alltagsorientierung

Alltag wird von Thiersch (2005) wie folgt beschrieben: „*Alltag meint einen Modus des Handelns, eine spezifische Art, Wirklichkeit zu erfahren, sich in ihr zu orientieren, sie zu gestalten*“ (ebd. 46), wobei „*Alltäglichkeit [...] geprägt [ist] durch die Lebensgeschichte der Menschen, durch ihre Erfahrungen, ihre in ihnen gesicherten Kompetenzen, ihre Erwartungen, Hoffnungen und Traumatisierungen*“ (ebd. 47). Alltag stellt sich somit als etwas subjektiv Empfundenes dar und ist

---

<sup>9</sup> Es handelt sich hier keinesfalls um eine Bewertung, das also z.B. das Aufwachsen auf dem Dorf in irgendeiner Form besser wäre oder positivere Entwicklungsverläufe mit sich brächte, sondern lediglich um eine Beispiel, das verdeutlichen soll, wie unterschiedlich Lebensräume sich gestalten können.

„charakterisiert durch ihren Bezug auf die erfahrene Zeit, auf den erfahrenen Raum, auf erfahrene Sozialbezüge“ (ebd. 48). Der Alltagsbegriff ist als eine Erweiterung des Sozialraumbegriffes anzusehen, da er über die subjektive Deutung des Lebensraumes hinausgeht und auch die subjektive Deutung der Zeit und der sozialen Bezüge, in denen man lebt, mit berücksichtigt. Daraus ergibt sich für das Handeln einer alltagsorientierten Jugendhilfe eine entscheidende Bedeutung in den Deutungsmustern und „*Situationsdefinitionen*“ (Baisch-Weber 2002, 33) ihrer Adressaten. Kinder erleben Zeit z.B. ganz anders als ältere Menschen, und auch Familie wird von verschiedenen Menschen unterschiedlich wahrgenommen: Die einen fühlen sich wohl im Familienkontext, andere empfinden die soziale Enge und Kontrolle als unangenehm und versuchen sich ihr zu entziehen.

Die Bedeutung einer solchen Sichtweise auf den Alltag für die Soziale Arbeit liegt in dem daraus entstehenden Menschenbild: „*Jeder wird als Experte seines Alltags gesehen und damit als kompetentes Subjekt anerkannt und gestärkt*“ (Stimmer 2000, 20). Soziale Arbeit stellt so den einzelnen Menschen mit seinen individuellen Stärken, Ressourcen und Wahrnehmungen in den Mittelpunkt und kann bei ihren Hilfe- und Unterstützungsangeboten darauf Bezug nehmen.

Genau hier setzt die Handlungsmaxime der Alltagsorientierung für eine lebensweltorientierte Jugendhilfe an. Wenn der Mensch und dessen Alltag in den Mittelpunkt gerückt werden, muss die Jugendhilfe Unterstützung an dem Ort und vor allem auch zu dem Zeitpunkt anbieten, zu dem sie benötigt wird. Angebote müssen alltagsnah und offen angelegt sein, z.B. in Form von offener Jugendarbeit und offener Beratungsangebote.

Bei der Alltagsorientierung geht es aber vor allem auch darum, Ressourcenstärkung und –unterstützung zu organisieren (vgl. Thiersch 2005, 32). Darauf bezieht sich auch die ausdrückliche Forderung des elften Kinder und Jugendberichtes: „*Dies [Ressourcenorientierung, d. Verf.] beinhaltet den Anspruch an die Fachkräfte, diese Ressourcen zu suchen und zu erkennen.*“ (BMFSFJ 2002, 65).

## 2.4 Integration

Integration ist in der heutigen Zeit ein durchaus problembeetzter Begriff. In den öffentlichen und politischen Integrationsdebatten, die sich durch alle Medien zieht, wird Integration

leider viel zu oft als Anpassung eines aussenstehenden Menschen an ein bestimmtes System verstanden. In der Sozialen Arbeit wird Integration aber anders definiert:

*„In der fachlichen Diskussion wird darunter die Aufnahme in das wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Leben verstanden. Dabei geht es nicht um eine uneingeschränkte Anpassung an die Aufnahmegesellschaft, sondern um eine gleichberechtigte Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen unter Berücksichtigung der eigenen Identität. Integration als wechselseitiger Prozess schließt die aufnehmende Bevölkerung mit ein.“ (Fülbier/ Mies van Engelshoven 1998, 483).*

Hier knüpft die Handlungsmaxime der Integration an: Integration in der lebensweltorientierten Jugendhilfe *„zielt auf Nichtabsonderung, Nichtisolation“* (Thiersch 2005, 32). Es geht darum, dass die Angebote der Jugendhilfe (z.B. Angebote der Familienhilfe, der Erziehungs- und Lebensberatung) vor allem auch für Ausländer und Behinderte geöffnet werden müssen (vgl. ebd. 33), und diesen Gruppen somit der Zugang zu diesen Angeboten erleichtert wird.

Ziel von Integration ist es, diese Menschen aus ihrer gesellschaftlichen Marginalität herauszuholen. Dazu sollen – neben der Öffnung von Jugendhilfe-Angeboten – auch der Abbau von Spezialeinrichtungen beitragen (vgl. Baisch-Weber 2002, 34), die sich z.B. nur um die Belange von behinderten Kindern und Jugendlichen kümmern. Eine Möglichkeit bestände als Beispiel in der Eröffnung eines Stadtteiltreffs, das sowohl von behinderten wie nicht behinderten Menschen unterhalten wird und für alle Bewohner offen steht.

Es soll aber hier nicht der Eindruck entstehen, lebensweltorientierte Jugendhilfe würde sich mit der Handlungsmaxime Integration nur an diesen beiden Gruppen – ausländische und behinderte Kinder und Jugendliche – orientieren. Dieser Anspruch sollte sich auf alle randständigen oder von Randständigkeit bedrohten Kinder und Jugendlichen<sup>10</sup> beziehen, z.B. wenn sie in Armut und Arbeitslosigkeit aufwachsen.

## 2.5 Partizipation

Partizipation wird im Allgemeinen als die »Teilnahme oder Beteiligung an etwas« verstanden (vgl. Bunting et al. 1996, 858). Nach Eichholz (2001) kann man Partizipation unter drei Aspekten verstehen: (1) Beteiligung als pädagogischer Lernprozess, (2) Beteiligung in Form von politischer Partizipation und (3) Beteiligung als *„Einbeziehung von Kindern und Jugendli-*

---

<sup>10</sup> Allgemein kann man hier von Personengruppen sprechen, *„[...] denen die Teilnahme am üblichen Leben der Gesellschaft aufgrund mangelnder Ressourcen, sozialer Kontakte u.a.m. nur eingeschränkt möglich ist [...]“* (Stimmer 2000, 558). Fülbier (2005, 2) spricht bei dieser Personengruppe von benachteiligten Jugendlichen und definiert sie wie folgt: *„Junge Personen, die ohne besondere Hilfen keinen Zugang zur Ausbildung und Arbeit finden und ihre soziale, berufliche und persönliche Integration in die Gesellschaft nicht alleine bewältigen können“*.

*chen als Experten in eigener Sache [...], sodass es für eine Verstetigung vor allem darauf ankommt, wie sichergestellt werden kann, dass die Sichtweise von Kindern und Jugendlichen kontinuierlich in Maßnahmeplanung und Maßnahmedurchführung eingebracht werden kann“ (ebd. 56f).*

Auch wenn die Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in politische Gremien und Entscheidungsprozesse ein sehr erstrebenswertes Ziel darstellt, so ist doch für die Jugendhilfe eher der letzte Punkt von großer Bedeutung. Denn genau darum geht es bei der Handlungsmaxime Partizipation, nämlich um die aktive Beteiligung der Heranwachsenden an den Jugendhilfemaßnahmen: „[...] die Sicherung der Antrags-, Einspruchs- und Verweigerungsrechte ist ebenso notwendig wie die Sicherung von Mitbestimmungsmöglichkeiten in bezug auf Planung, Gestaltung und Durchführung von Angeboten“ (Thiersch 2005, 33). Im Mittelpunkt stehen also Mitbestimmungs- und vor allem auch Entscheidungsrechte der Kinder und Jugendlichen. Eine solche Vorgehensweise ergibt sich nach Thiersch aus der heutigen Lebenswelt, die immer mehr Anforderungen an die Entscheidungsfähigkeit und Selbständigkeit der Heranwachsenden stellt.<sup>11</sup>

Es liegt auch eine gesetzliche Grundlage für die Mitwirkung und –bestimmung von Kindern und Jugendlichen an Jugendhilfemaßnahmen vor, und zwar nach §8 KJHG Abs.1 Satz 1: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“.

Nach Thiersch (2005) geht der Begriff der Partizipation aber noch weiter: Durch die Beteiligung der Adressaten geht Jugendhilfe eine Kooperation mit ihnen ein. Darüber hinaus zielt Partizipation auch auf eine Kooperation mit Initiativen und ehrenamtlichen Helfern (vgl. ebd. 34), also auf eine Zusammenarbeit mit den verschiedenen Institutionen, wie z.B. Schulen und auf eine Zusammenarbeit auch mit Sportvereinen.

Aus der Handlungsmaxime der Partizipation ergibt sich für die lebensweltorientierte Jugendhilfe die Aufgabe, Informationen über das Kundenwissen und die Kundeninteressen zu sammeln (vgl. ebd. 34).

## **2.6 Zusammenfassung**

Aus dem Konzept der Lebensweltorientierung ergibt sich zunächst einmal ein positiv geprägtes Menschenbild: Der Mensch als Experte seines eigenen Lebens, der in sich das Poten-

---

<sup>11</sup> Dies soll im nächsten Kapitel dieser Arbeit ausführlicher dargestellt werden (vgl. Kap.3).

tial trägt, Schwierigkeiten und Problemlagen zu bewältigen, auch wenn er dazu in bestimmten Lebenslagen (professioneller) Unterstützung bedarf. Es ergeben sich aber auch andere Zugänge zu den Kindern und Jugendlichen, nämlich über den Alltag, den Sozialraum und den sozialen Bezügen in denen sie leben, die sie bestimmen und verändern, und die sie auf eine ganz eigene Art erfahren. Jugendhilfemaßnahmen werden individuell ausgerichtet, orientieren sich an den Ressourcen und Stärken der Heranwachsenden und ihrer Familien, setzen die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Lebensweltorientierte Jugendhilfe weist sich durch starke regionale Präsenz und Kooperationen aus.

Damit eine derart gestaltete Jugendhilfe all diesen Ansprüchen gerecht werden kann, muss sie aber über die nötigen Kenntnisse über die heutige Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen verfügen. Da sich auch diese Arbeit auf dieses Konzept stützt, soll im nächsten Abschnitt die heutige Lebenswelt der Jugendlichen mit den sich darin bietenden Schwierigkeiten und Ressourcen untersucht werden, um dann speziell die Bedeutung von Sport in dieser jugendlichen Lebenswelt zu erforschen.

### **3. Heutige Lebenswelt Jugendlicher**

Die westliche Welt ist heutzutage geprägt durch die Individualisierung von Lebensführung und die Pluralisierung von Lebenslagen (vgl. z.B. BMFSFJ 2002). Dies hat auch Auswirkungen auf das jugendliche Auf- und Hineinwachsen in diese(r) Gesellschaft. In diesem Zusammenhang spricht man von einem Strukturwandel oder auch von der »Entstrukturierung« von Jugend, wobei *„wenn wir von Entstrukturierung sprechen, dann heißt das nicht die Abwesenheit von Struktur, sondern bedeutet Übergang von alten in neue Strukturformen, einhergehend mit einer Pluralisierung der Strukturen und Verwischung der Strukturgrenzen“* (Böhnisch 1992, 162). Mit diesem Strukturwandel gehen neben der Individualisierung und Pluralisierung auch eine Entgrenzung der Lebensalter (vgl. Baacke 2003; Schröder 2002; Böhnisch 2005), eine zunehmende Institutionalisierung der Kinder und Jugendlichen (vgl. BMFSFJ 2002; BMFSFJ 2005), eine Änderung des Moratoriumskonzepts (vgl. Reinders 2003; Hurrelmann 2004), der demographische Wandel in der Bundesrepublik (vgl. Brettschneider 2003a; Hurrelmann 2004) sowie die steigende *„Infantilisierung von Armut“* (Möhle 1998, 98) einher.

Mit Entstrukturierung ist hier – um einen Überblick zu erlangen – gemeint, dass *„das gesellschaftliche Übergangs- und Integrationsarrangement Jugend an Selbstverständlichkeit und Verlässlichkeit eingeübt hat“* (Böhnisch 2005, 144). Jugend wurde im ersten Kapitel dieser Arbeit beschrieben als eine gesellschaftlich geschaffene Statuspassage, in der die Jugendlichen durch die Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgaben bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen, mit dem Ziel, sich in die bestehende Gesellschaft zu integrieren und gleichzeitig eine persönliche Identität und Individualität aufzubauen und zu sichern. Die Selbstverständlichkeit, dass eben genau diese Ziele nach erfolgreicher (oder zumindest teilerfolgreicher) Lösung der Entwicklungsaufgaben auch erreicht werden, ist in der heutigen Zeit so nicht mehr gegeben: *„Der lineare Zusammenhang von Bildung mit Beschäftigung, Lebensplanung und Zukunftsperspektive ist brüchig“* (Thimm 2002, 179).

Stattdessen ist Jugend mit verschiedenen Erscheinungen der Moderne konfrontiert, die den Heranwachsenden auf der einen Seite viele Chancen ermöglichen, die aber auch gleichzeitig viele Gefahren und Schwierigkeiten in sich bergen. Diese Erscheinungen wurden oben bereits genannt und sollen im Weiteren näher erläutert werden.

### **3.1 Individualisierung und Pluralisierung**

Individualisierung und Pluralisierung sollen hier zusammen beschrieben werden, obwohl sich Individualisierung auf die jeweilige Lebensführung und Pluralisierung auf die verschiedenen Lebenslagen bezieht. Genau hier ist aber auch der Verknüpfungspunkt beider Konzepte: Das eine (Pluralisierung) beschreibt gesellschaftliche Strukturen, das andere (Individualisierung) die Formen, wie sich Individuen in diesen Strukturen bewegen (vgl. Thiersch 2005, 21).

Wenn hier also von Pluralisierung der Lebenslagen gesprochen wird, dann geht es um die Ausdifferenzierung von Lebenssituationen, einer Vervielfältigung von Lebensmöglichkeiten. Lebensverhältnisse können nicht mehr an wenigen und einfachen Indikatoren festgemacht werden, sondern müssen komplexer betrachtet werden (vgl. ebd. 21). So lässt sich z.B. die soziale Herkunft nur noch bedingt als Indikator für den Ausblick auf die weitere Lebensführung nutzen, denn tendenziell ist für Jeden und Jede die Chance, die eigene soziale Herkunft

individuell zu überwinden und in anderen Verhältnissen zu leben, gestiegen<sup>12</sup> (vgl. Böhnisch 2005, 37). Es wird hierbei auch von der »Destandardisierung« der Lebensläufe gesprochen, d.h. die Biographie des Einzelnen ist nicht mehr so klar und berechenbar, wie sie vielleicht vor einigen Jahren noch war (vgl. Böhnisch 2004, 49).

Für die Betrachtung der Lebensphase Jugend lässt sich Pluralisierung daran festmachen, dass es die »eine Jugend« nicht mehr gibt, sondern *„es entwickeln sich gleichsam mehrere ‚Jugenden‘, die sich voneinander so stark unterscheiden, dass sie nicht mehr in einem Modell zusammengefasst werden können“* (Münchmeier 1998, 106). Dies stellt auch Ferchhoff (2006) fest und beschreibt in seinem Aufsatz die Vielfalt der heutigen ausdifferenzierten und teilweise diffusen jugendkulturellen Lebensstile.

Brinkhoff (1998) geht dagegen nicht nur auf die äußerlichen Erscheinungsbilder der Pluralisierung ein, sondern zeigt auch die Auswirkung auf das Innere der Heranwachsenden: *„Die einheitlichen generalisierenden Jugendbilder zerfallen. Es kommt [...] nicht nur zu einem äußeren Pluralismus von Lebenslagen und –stilen, sondern auch zu einer inneren Differenzierung von Lebensentwürfen und Lebenschancen“* (22).

Hier setzt auch das Konzept der Individualisierung an, wobei nicht der Eindruck entstehen soll, Individualisierung folge aus Pluralisierung. Stattdessen bedingen sich beide Konzepte gegenseitig. Im Grunde entstehen sie aus einer zunehmenden »Enttraditionalisierung«: *„‚Enttraditionalisierung‘ bedeutet [...] sowohl eine größere ‚Freisetzung‘ aus traditioneller Bindung und Kontrolle und verspricht damit eine größere Pluralisierung der legitimen Lebensmuster; es bedeutet aber andererseits auch einen höheren Druck auf die Individuen und damit eine ‚Individualisierung‘ der Lebenschancen und der Verantwortung für den eigenen Lebensweg“* (Münchmeier 2005, 823).

Traditionelle Rollenvorschriften und Leitbilder innerhalb der Gesellschaft verlieren zunehmend an Bedeutung und Herkunft, Kultur oder Region stellen – wie oben bereits beschrieben – keine Prädestinierung für die Lebensführung mehr dar. Baacke (2003, 54) spricht vom Aufwachsen in »mittelbaren« Beziehungen, in denen Tradition, Moral, Sitte und Brauchtum neue Einflüsse selektieren und steuern, hin zum Heranwachsen in »unmittelbaren« Beziehungen, in denen solche Filter lebensweltlicher Ordnungsvorstellungen nicht mehr oder nur in geringem Maße vorhanden sind.

---

<sup>12</sup> Soziale Herkunft spielt, wie später auch noch gezeigt wird, immer noch eine wichtige Rolle für die Lebensentwicklung der Menschen. Nichtsdestotrotz sind die Chancen der Überwindung gestiegen. Soziale Herkunft lässt sich nicht mehr ohne weiteres als ein Indikator für eine Vorhersage des weiteren Lebensweges verwenden.

Insgesamt lässt sich sagen, dass nicht mehr gesellschaftliche Vorgaben über die Lebenswege der Jugendlichen befinden: Stattdessen sind die Heranwachsenden in die Lage versetzt worden, selbst zu entscheiden. Genau das ist der Kernpunkt von Individualisierung auch: Der Mensch selbst ist für sein Leben verantwortlich, er wird zum „Architekt der eigenen Biographie“ (Damm 2003, 248).

Individualisierung geht aber über die Möglichkeit, sich entscheiden zu können, hinaus: „Im Vergleich zu früheren Generationen können Jugendliche nicht nur mehr entscheiden, sie müssen es auch“ (Tillmann 2000, 271). Es entsteht somit nicht nur eine Option der Wahl, sondern ein Zwang. Junge (2004, 37) spricht von einer „Kultur der Wahl, deren Hauptproblem darin besteht, die ‚richtige‘ Wahl zu treffen“.

Hier werden bereits die Folgen von Individualisierung und Pluralisierung ansatzweise deutlich: Zum einen werden viele Chancen aufgeworfen (z.B. die schon genannte Möglichkeit der Überwindung der sozialen Herkunft), andererseits bedeutet das aber auch ein hohes Maß an Risiko, gerade für Jugendliche (vgl. Hurrelmann 2004, 55f). Mit wegfallenden traditionellen Rollenmustern und somit auch mit schwindenden Orientierungsmöglichkeiten, gepaart mit einer beharrlich größer werdenden Auswahl an Lebensmöglichkeiten, sind Jugendliche immer mehr auf sich selbst gestellt. Sie sind einem „Orientierungsdilemma“ (Brinkhoff 1998, 27) ausgesetzt, mit dem hohe Anforderungen an die Selbstständigkeit und an das eigenverantwortliche Denken und Planen der Heranwachsenden einhergehen. Dabei befinden sich die Jugendlichen in einer Phase, in der sie gerade erst dabei sind, diese Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu erlernen, in der sie aber zudem noch mit einer Vielzahl von inneren und äußeren Veränderungen klarkommen müssen.

Böhnisch (2005) beschreibt dies als das gesellschaftliche Aufbrechen von sozial Gegensätzlichem, nämlich von Offenheit und Halt, bei deren Bewältigung die Jugendlichen auf sich selbst gestellt sind: „Junge Menschen in der sich wandelnden und Pluralen (und damit auch unübersichtlichen) Gesellschaft sollen offen, flexibel, optionsbereit und fungibel und gleichzeitig [Hervorhebung im Original] bei sich, mit sich identisch, soziale emotional geborgen sein“ (ebd. 145).

Es besteht die Gefahr der Überforderung, die Gefahr, dass Jugendliche einen Ausgleich dieser eigentlichen Gegensätzlichkeiten alleine nicht herstellen können, und den Anforderungen der Individualisierung und Pluralisierung an die eigenen – sich gerade entwickelnden – Handlungskompetenzen nicht gewachsen sind.

Auf eine solche Überforderung können Jugendliche nach Doehlemann (2004, 143) mit „*be-sinnungslosem Sich-treiben-Lassen*“ reagieren, d.h. Entscheidungen werden mehr oder weniger »passiv« – soweit das überhaupt möglich ist – gefällt, ohne nachzudenken und in Abhängigkeit des gerade jeweils aktuellen Moments, oder sie begegnen der Überforderung mit „*Optionen*hast“. Beim Letzteren spielt die Angst, etwas zu verpassen, eine wichtige Rolle und sorgt dafür, dass Jugendliche aktiv zwischen all den verschiedenen Möglichkeiten hin und her springen, um möglichst alles zu erleben und überall dabei zu sein. Thiersch (2005) beschreibt in seinen Ausführungen zur »Jugend in der Zwei-Drittel/Ein-Drittel-Gesellschaft« weitere Auswirkungen:

*„Überforderung kann zum Rückzug führen, ebenso aber auch dazu, sich an feste Weltbilder, Ideologien zu halten, an traditionell männliche, die die Stärke und Sicherheit der Selbstbehauptung betonen, an rassistische, die den Wert der eigenen Existenz betonen, an rechtsextreme, die die Minderwertigkeit anderer Nationalitäten und Lebensformen behaupten und demonstrieren. – Diese Überforderung kann auch zu Gewalt führen: kräftig, selbstbewußt und körperlich direkt sich und den anderen zeigen, wer man ist. – Und das liegt umso näher, wenn Verzweiflung und Haß aus Unrecht und Elend sich verbinden mit Unsicherheit und Überforderung.“* (ebd. 69)

Es besteht also die Möglichkeit, dass während der Jugendphase von den Heranwachsenden Scheinkompetenzen<sup>13</sup>, wie etwa sozialer Rückzug oder auch gewalttätiges Verhalten, entwickelt werden.

Die Folgen der Individualisierung und der Pluralisierung sind aber nicht für alle Jugendlichen die gleichen, sondern individuell unterschiedlich in Abhängigkeit vom jeweiligen Lebensumfeld: „*Ob die Individualisierungstendenzen in modernen Gesellschaften für Jugendliche zur Entfremdung und Überforderung oder zur Herausbildung von Einzigartigkeit und Einmaligkeit und zur Sicherung einer unverwechselbaren Identität führen, hängt entscheidend von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab*“ (Hurrelmann 2004, 56).

### 3.2 Entgrenzung der Lebensalter

Zu Beginn dieser Arbeit wurde Jugend als eigenständige Lebensphase mit klaren Aufgaben und Zielen und einer definierten Abgrenzung zur Kindheit und zum Erwachsenenalter dargestellt. An gleicher Stelle wurde auch schon der Hinweis gegeben, dass eine solch klare Grenze heute nicht mehr sichtbar ist. Mit dem Strukturwandel geht nämlich auch eine Entgrenzung bzw. Entkopplung der Lebensalter einher.

---

<sup>13</sup> vgl. Kapitel 1.3.5 dieser Arbeit

Das bedeutet für die Jugend eine Entgrenzung sowohl zur Kindheit als auch zum Erwachsenenalter hin. Zum einen verlagert sich die Pubertät nach vorn hinein ins Kindesalter (vgl. Baacke 2003, 46), zum anderen gibt es eine Ausdifferenzierung der Jugend nach hinten ins eigentliche Erwachsenenalter (vgl. Brettschneider 2003a, 44). Jugend verbreitert sich lebensaltersmäßig und es entstehen zwei neue Typen innerhalb der Jugend: die Kids und die Post-adoleszenten.

Als Kids werden Heranwachsende zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr bezeichnet. Irgendwann in dieser Zeit liegt eigentlich der Beginn des allmählichen Übergangs vom Kindes- zum Jugendalter. Allerdings müssen die Kids sich immer früher mit den körperlichen Veränderungen der Pubertät, deren Anfang sich nach vorne verschoben hat, auseinandersetzen, obwohl sie teilweise von der psychosozialen Entwicklung noch nicht so weit sind. Hinzukommt, dass bereits in diesem Alter Anforderungen aus der Jugendphase – und auch aus der Erwachsenenwelt<sup>14</sup> – an diese Kids gestellt werden, und es so zu einem verfrühten Aufbrechen des kindlichen Schutzraumes kommt. Kids befinden sich in einem Dilemma: Auf der einen Seite suchen sie jugendliche Normen und Strukturen, die sie in ihrer psychosozialen Entwicklung an ihre Grenzen bringen, auf der anderen Seite spüren sie in sich noch kindliche Wünsche und Bedürfnisse, die sie aber – gerade in Cilquenkontexten – nicht äußern bzw. ausleben können. (vgl. Drößler 2002)

Mit Postadoleszenz wird die Lebensphase beschrieben, der junge Erwachsene eigentlich nach dem Übergang in die Erwerbsarbeit zugeordnet werden könnten. Durch die angespannte Arbeitsmarktsituation ist dieser Übergang in die Erwerbsarbeit aber nicht mehr unbedingt gegeben. Da die Jugendphase aber nur beendet werden kann, wenn die Entwicklungsaufgabe im Leistungsbereich mit der Aufnahme einer Erwerbsarbeit und der ökonomischen Selbstständigkeit erfolgreich gelöst wird<sup>15</sup>, werden die Heranwachsenden mit einer neuen Schwierigkeit konfrontiert, nämlich mit der Problematik, die Jugendphase zu verlassen (vgl. Koditek 2002, 103). So entsteht das (jugendliche) Lebensalter der Postadoleszenz: „*Gemeint ist eine Gruppe von Menschen, die kulturell, politisch und in der Gestaltung ihrer Lebensstile völlig autonom sind, also keiner pädagogischen ‚Betreuung‘ mehr bedürfen. Aber beruflich, materiell und in der Durchsetzung ihrer Lebensplanung ist diese Altersgruppe häufig behindert, noch unselbständig oder weiterhin auf der Suche nach Verankerung im System [...]*“ (Baacke 2003, 47).

---

<sup>14</sup> Bereits am Ende der Grundschulzeit (die Kids sind ungefähr zehn oder elf Jahre alt) sind sie mit der angespannten Lage auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert, als das sie erfahren, wie wichtig die Entscheidung ist, welchen Schulzweig sie besuchen.

<sup>15</sup> vgl. Kapitel 1.2 dieser Arbeit

Man kann so davon ausgehen, dass die Jugendphase mittlerweile bis weit ins zweite, teilweise sogar bis ins dritte Lebensjahrzehnt hineinreicht. Die momentanen Studien des Deutschen Jugendinstituts zum dritten Jugendsurvey, indem die Lebensverhältnisse junger Menschen untersucht werden, beinhalten z.B. die Lebensalter von 12 bis 29 Jahren (vgl. DJI 2006).

Die Entgrenzung der Jugendphase, wie sie bisher beschrieben wurde, ist somit also mehr als nur eine Ausdehnung der Pubertät oder eine Ausdifferenzierung des Lebensalters. Sie ist *„eng mit der Entgrenzung von Arbeit und Leben verbunden, durch die gegenwärtig die sozialen, räumlichen und zeitlichen Grenzen der alltäglichen Lebensführung verschoben werden“* (Schröder 2004, 23f). In diesem Zusammenhang weist Schröder (2006a, 79) darauf hin, dass der Vorverlagerung der Jugend zum Kindesalter hin durch biologische Faktoren Grenzen gesetzt sind und es hier zum Stillstand gekommen ist, während die Entgrenzung zum Erwachsenenalter hin mit weitaus mehr Unsicherheiten besetzt ist und in diese Richtung noch kein Ende in Sicht ist.

Viel entscheidender für die Entwicklung der Heranwachsenden ist jedoch, dass sie – wie bei der Beschreibung der Altersgruppe der Kids bereits angedeutet – in der Jugendphase mit Anforderungen und Problematiken konfrontiert werden, mit denen sie sich – gehen wir von der Jugend als Bildungsmoratorium aus – zu dieser Zeit noch nicht gegenübergestellt sehen dürften. Dazu gehört heutzutage vor allem die berufliche und damit eng verbundene soziale Zukunftsperspektive. (vgl. Böhnisch 2004, 51)

Jugendliche müssen sich mit Aufgaben und gesamtgesellschaftlichen Sorgen der Erwachsenenwelt auseinandersetzen, obwohl sie doch gerade erst dabei sind, sich selbst und ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Sie geraten in einen Zwiespalt, wie ihn Schröder (2002, 92) recht gut beschreibt: *„[...] aber sie leben dazwischen, sind noch nicht mit sich fertig und haben noch lange nicht ihren Platz in der Gesellschaft gefunden. Dennoch sind sie schon von der Bedrückung erfasst, ob sie diesen Platz je finden werden, von der diffusen Angst nicht mithalten zu können, und gleichzeitig von dem Frust, die eigene Jugend nicht so ausleben zu können, wie man es in sich spürt“*.

Hurrelmann (2004, 39f) bezeichnet dies als »Statusinkonsistenz«: Die Rolle der Jugendlichen wird mit verschiedenen – und durchaus gegensätzlichen – Erwartungen besetzt, zum einen durch die Gesellschaft und zum anderen auch durch die Jugendlichen selbst. Somit kommt es zu einer unterschiedlichen Wertung der Jugendphase. So sind die Jugendlichen zum Beispiel in ihrer politischen Partizipationsrolle und in der Rolle des Konsumenten früh im

Bereich der Erwachsenen angekommen, während sie, was die Familienrolle und vor allem die ökonomische Selbständigkeit angeht, lange im Jugendstatus verhaftet bleiben. Die so entstehenden Mehrdeutigkeiten und Spannungen müssen von den Heranwachsenden ausgehalten werden. Dies kann – wie bei den Folgen der Individualisierung – zu Verunsicherungen führen, in diesem Fall aber vor allem zu Unsicherheiten in Bezug auf die Fremd- und Selbsteinschätzung, und somit auch zu einer Verstärkung des »Orientierungsdilemmas«.

Für die Jugendlichen wird das alles noch zusätzlich erschwert, da auch das Erwachsenenalter selbst von der Entgrenzung betroffen ist, sich die Konturen verwischen und die Heranwachsenden vor der schwierigen Frage stehen, auf welches »Erwachsenensein« sie sich vorbereiten und sich hinbewegen (vgl. Böhnisch 2005, 139).

### 3.3 Institutionalisierung

Die Frage, ob Institutionalisierung eine Folge oder ein Auslöser von Individualisierung und Entgrenzung ist, lässt sich nicht wirklich beantworten. Aber sicherlich bedingen sie sich gegenseitig. Unter Institutionalisierung von Jugend soll hier Folgendes verstanden werden: „*Institutionelle Lebenswelten strukturieren den Alltag, bestimmen und begrenzen Handlungs- und Bewegungsräume*“ (BMFSJS 2005, 68). Dies betrifft für die Jugend hauptsächlich die Institution Schule. Lenz (2000, 34) spricht von der „*Verschulung der Jugend*“ und auch Münchmeier (2005, 819) sagt, dass „*Jungsein heute für die übergroße Mehrheit ‚Schülersein‘ [heißt]*“. Hurrelmann (2004, 31f) bezeichnet Schule als eine zentrale Sozialisationsinstanz: „*Neben der Erziehung haben sie die gesellschaftliche Funktion der Vermittlung von sozialem und berufsrelevantem Wissen und nehmen eine Vorauswahl für unterschiedliche Positionen und Karrieren im Erwerbsleben vor*“.

Die Institution Schule spielt also eine enorm große Rolle im Aufwachsen von Jugend. Der elfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002) betont diese Tatsache und stellt heraus, dass die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen immer mehr zur öffentlichen »Aufgabe« wird: „*[...] Aus einem im Kern rein privat geregeltem Aufwachsen wird ein privat wie öffentlich organisiertes Aufwachsen*“ (ebd. 56).

Zurzeit investiert die Bundesregierung viel in den Ausbau und die Förderung von Ganztagschulen in allen öffentlichen Schulbereichen (vgl. BMBF 2003). Durch die Verlängerung der täglichen Schulzeit, wird die für den Jugendlichen zur freien Verwendung stehende Zeit noch weiter eingeengt.

Betrachtet man dann noch bestimmte Reformansätze zum Schulsystem, die nach PISA vermehrt in die Öffentlichkeit gelangen, erkennt man, dass die Institution Schule – auch was die Verweildauer insgesamt angeht – weiter ausgebaut und einen noch größeren Stellenwert im Leben von Kindern und Jugendlichen einnehmen wird. Ginge es z.B. nach Lenzen (2006), so wäre der Mensch von frühester Kindheit bis zum 21. Lebensjahr eng und verpflichtend in Institutionen eingebunden, davon ab dem vierten Lebensjahr in der Schule und später entweder in dualer oder universitärer Ausbildung.

Institutionalisierung betrifft aber nicht nur den schulischen sondern auch den Bereich der außerhalb der Schule stattfindenden Freizeit (vgl. Hafenecker 2002, 204). Treffend ist hier der Begriff der „*Terminkindheit*“<sup>16</sup> (BMFSFJ 2005, 67), der die teilweise enge zeitliche Strukturierung der kindlichen und jugendlichen Lebenswelten durch Einbindung in schulische und außerschulische Aktivitäten beschreibt. Zu diesen außerschulischen Unternehmungen gehören zum einen der Besuch von Sportvereinen oder von Musikschulen, genauso aber auch Verabredungen im Freundeskreis, die eben aufgrund dieser engen Zeiteinteilung der Kinder und Jugendlichen genauso geplant und terminiert werden müssen wie die anderen Aktivitäten.

Jugendliche müssen sich damit auseinandersetzen, dass zwar ihre Lebenswelt weitgehend institutionell strukturiert und (zumindest zum Teil) terminlich durchgeplant ist, dass sich aber ihre eigenen körperlichen und psychosozialen Veränderungen nicht an eine solche Struktur halten. Das kann bedeuten, dass die Anforderungen, die ihnen z.B. in der Schule gestellt werden, nichts mit den jeweiligen Problemen oder Entwicklungsaufgaben zu tun haben, mit denen sich die Heranwachsenden gerade konfrontiert sehen. Erschwert wird dies noch zusätzlich durch die bereits beschriebene Individualisierung und die Entgrenzungstendenzen, durch deren Auswirkungen die Jugendlichen zum Teil schon verunsichert und mit nicht jugendtypischen – und somit auch durch »Jugendinstitutionen« nicht thematisierten – Anforderungen konfrontiert werden. Die Gefahr der Überforderung kann so zusätzlich verstärkt werden.

---

<sup>16</sup> Grunert (2005) weist darauf hin, dass dieser Begriff eher auf die westdeutschen Kinder und Jugendliche zutrifft und auch eher in den höheren Sozialmilieus zutrifft (45). Sie beruft sich auf eine Studie von 1996, nach der 5,5% der westdeutschen 10 bis 15jährigen und 34% der ostdeutschen Kinder und Jugendlichen gleichen Alters nicht einen festen Termin in der Woche haben (43). An diesen Zahlen lässt sich aber doch relativ deutlich zeigen, dass bei einem Großteil der Kinder und Jugendlichen der genannte Begriff der »Terminkindheit« durchaus zutreffend ist.

### 3.4 Moratorium vs. Transition

Lange Zeit wurde Jugend mit dem Begriff des »Bildungsmoratoriums«, eines gesellschaftlich geschaffenen Schonraumes, beschrieben<sup>17</sup>. Ein solches Moratorium kann aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden. Die Entwicklungspsychologie meint, wenn sie von Jugend als Schonraum spricht, diese Lebensphase als einen Zeitraum, in dem Jugendliche sich ohne soziales Risiko in ihren Handlungskompetenzen und Identitätsfindungsprozessen erproben können. Der gesellschaftliche Moratoriumsbegriff beschreibt dagegen Jugend als einen zeitlichen Abschnitt, in dem die Heranwachsenden zur beruflichen Qualifikation aus der Arbeitsgesellschaft ausgegliedert werden, um dann auf einem weiterentwickeltem Niveau wieder integriert zu werden. (vgl. Böhnisch 2002b, 71)

Dieses Konzept des gesellschaftlichen Schonraumes basiert auf der „Sozialisationslogik“ (Schröder 2006a, 80), weil es die Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit im Fokus hat. Ein solches Konzept kann aber nur funktionieren, wenn zwei Voraussetzungen erfüllt sind: (1) die spätere gesellschaftliche Integration muss definitiv gesichert sein, und (2) Jugendliche müssen vor Belastungen und Anforderungen, die eigentlich noch nicht in die Jugendzeit gehören, weitgehend geschützt sein (vgl. Böhnisch 2002b, 72).

Im Zusammenhang mit der Entgrenzung der Lebensalter wurde beschrieben, dass beide Voraussetzungen heute nicht mehr erfüllt werden. Schröder (2006a, 71) nennt das die Dominanz der „Produktionslogik“, die dafür sorgt, dass Jugendliche verstärkt den Mechanismen des (unsicheren und angespannten) Arbeitsmarktes ausgesetzt sind. Es ist also davon auszugehen, dass das Konzept des Moratoriums so nicht mehr auf diese Lebensphase anwendbar ist. Jugend hat sich von einem gesellschaftlich anerkannten Schonraum zu einer „Bewältigungskonstellation“ (Böhnisch 2005, 141) gewandelt.

Hurrelmann betrachtet das Moratoriumskonzept allerdings noch nicht als komplett verworfen. In Auslegung seiner Sozialisierungstheorie vom Menschen als »produktiven Realitätsverarbeiter«<sup>18</sup> sieht Hurrelmann den Jugendlichen befähigt, selbst zu entscheiden zwischen dem Übergang in die Erwachsenenwelt im Sinne eines »Moratoriums« oder einer »Transition«.

Bei dem Modell der Transition handelt es sich – im Gegensatz zum Moratorium – um einen „zielstrebigen Übergang in die Erwachsenengesellschaft, meist verbunden mit einer Orientierung an den Standards der etablierten mittleren und älteren Generation“ (Hurrelmann 2004, 42). Die

---

<sup>17</sup> vgl. Kapitel 1.1 dieser Arbeit

<sup>18</sup> vgl. Kapitel 1.6 dieser Arbeit

Heranwachsenden haben – verfolgen sie dieses Modell – das Ziel, die Jugendphase so schnell als möglich zu verlassen und den Status eines Erwachsenen zu erlangen.

Es gibt aber nicht nur diese beiden Modelle in ihrer »reinen« Form, sondern die Jugendlichen müssen sich zwischen vier Kombinationen entscheiden, in denen das Moratoriums- bzw. Transitionskonzept jeweils unterschiedlich stark vertreten ist (vgl. Reinders 2003, 132). Diese Kombinationen werden als Integration, Assimilation, Segregation und Marginalisierung bezeichnet (vgl. Abb. 2).

	Transition	Moratorium	Merkmale
<b>Integration</b>	hoch	hoch	Tendenzielle Orientierung an gesellschaftlich anerkannten Lebensläufen; Jugendliche erkennen aber auch die Chancen, Alternativen in Form einer ausgeprägten Gegenwartsorientierung aufzubauen
<b>Assimilation</b>	hoch	niedrig	Orientierung an vorgegebenen Lebensmustern; zielstrebige Bewältigung der Jugendphase; Inkaufnahme der Kopie gesellschaftlich vorstrukturierter Muster in die eigene Biografie
<b>Segregation</b>	niedrig	hoch	Bewältigung der Entwicklungsaufgaben wird nicht angestrebt oder gelingt faktisch nicht; Schwerpunkt des Lebensentwurfs liegt auf eigener biografischer Orientierung in gesellschaftlichen Nischen
<b>Marginalisierung</b>	niedrig	niedrig	Verweigern sich den Entwicklungsaufgaben; sehen für sich keine schnellen Übergang in den Erwachsenenstatus; bauen keine eigenen Optionen für die Gestaltung ihrer Lebensphase auf

Abb.2: Mögliche Kombinationen des Moratoriums- und Transitionskonzeptes (angelehnt an Reinders 2003)

Aufgrund der aktuellen Jugendstudien kann davon ausgegangen werden, dass sich die meisten Jugendlichen in der heutige Zeit am Modell der Integration orientieren, d.h. dass sie sich zwar an den Vorgaben aus der Erwachsenenwelt orientieren, dabei aber immer die eigene Gegenwart im Auge behalten und nach eigenen Bedürfnislagen alternative Entscheidungen fällen und individuelle Wege beschreiten (vgl. Hurrelmann 2004, 46).

Entscheidend ist aber, dass die Phase der Jugend nicht mehr als risikofreier Schon- und Experimentierraum angesehen werden kann. Stattdessen werden in ihr die Auswirkungen von Individualisierung und Pluralisierung – und somit auch von Entgrenzung – deutlich. Jugend wird zu einer Phase der Bewältigung: Heranwachsende müssen aus einer Vielzahl von Möglichkeiten die für sie erfolgversprechendste herausuchen und diese Entscheidung selbständig und eigenverantwortlich treffen. In diesem Falle wird von den Jugendlichen erwartet zu entscheiden, wie sie selbst ihre Jugendphase gestalten werden. Und genau hier liegt wieder das Risiko der Überforderung, des Wählen eines Weges, der eventuell in sozialer Randständigkeit enden kann. Auf der anderen Seite findet sich auch wieder die Chance, mit eigener Kraft sein Leben zu gestalten und sozialer Randständigkeit zu entkommen.

### 3.5 Demographischer Wandel

Brettschneider (2003a) beschreibt den Wandel der Alterstruktur der Bevölkerung der Bundesrepublik sehr direkt: „Zum ersten Mal in unserer Geschichte werden die Jüngeren zu einer gesellschaftlichen Minderheit“ (ebd. 46). Einem immer größer werdenden Anteil von alten

Menschen steht ein immer kleiner werdender Anteil von jungen Menschen gegenüber. Zur Veranschaulichung sollen nebenstehende Diagramme dienen, die auch eine Prognose für das Jahr 2050 beinhalten.

Es besteht in der heutigen westlichen Gesellschaft keine ökonomische Veranlassung mehr für den Wunsch nach Kindern. Stattdessen wird individuell bilanziert, inwiefern Kinder in die eigene berufliche, private und finanzielle Biographie passen (vgl. Hurrelmann 2004, 14). Es ist kein »Muss« mehr ein Kind zu bekommen, um dadurch z.B. die eigene Existenz zu sichern, sondern ein »Kann«.

Die möglichen Folgen dieser demographischen Ungleichheit zwischen Jung und Alt für die nachwachsenden Generationen sind noch nicht abschätzbar (vgl. BMFJSJ, 2005, 74f). Mögliche Konsequenzen wären ein zunehmende Belastung der Beziehungen zwischen jungen und alten Menschen<sup>19</sup> und eine veränderte Austauschbeziehung zwischen ihnen. Der demographische Wandel wird aber wohl eine starke Beeinflussung der Lebenslage von Kindern und Jugendlichen mit sich bringen, besonders in ihren Entwicklungs- und Bildungschancen.

Hurrelmann (2004) zeigt eine sehr einschneidende Konsequenz auf: „Die junge Generation wird es zunehmend schwer haben, sich gesellschaftspolitisch Gehör zu verschaffen, und sie wird große Bemühungen unternehmen müssen, um die für ihre Belange wichtigen materiellen Ressourcen zu gewinnen“ (ebd. 45). Jugend ist also in die Lage versetzt, mehr Aufwand betreiben zu müssen, damit ihre Belange sowohl in der politischen als auch in der gesellschaftlichen Diskussion berücksichtigt werden.

Jugendliche befinden sich in einem erneuten Spannungsbogen: Auf der einen Seite geraten sie zunehmend quantitativ in die Unterzahl, müssen um die Berücksichtigung ihrer Belange und Rechte »kämpfen«, auf der anderen Seite sind sie unter Knappheitsgesichtspunkten ein »knappes Gut« (vgl. BMFSFJ 2002, 146) und werden propagiert als »unsere Zukunft« und »Kinder sind unser höchstes Gut«.

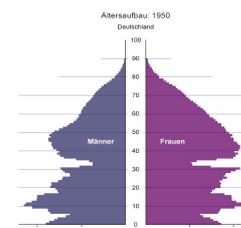


Abb. 3: Altersaufbau 1950  
Quelle: Statistisches Bundesamt 2003a

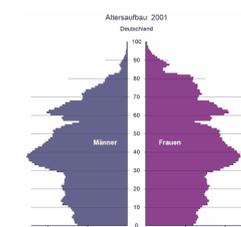


Abb. 4: Altersaufbau 2001  
Quelle: Statistisches Bundesamt 2003b

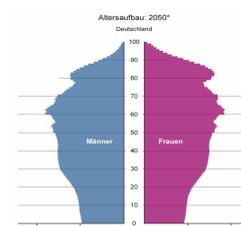


Abb. 5: Altersaufbau 2050 (Prognose)  
Quelle: Statistisches Bundesamt 2003c

<sup>19</sup> Dies ist wohl vor allem vorstellbar unter dem Gesichtspunkt der aktuellen Rentendebatte, aber auch wenn man die Gesundheitsversicherung betrachtet: Altern bedeutet oftmals auch eine Steigerung der Kosten im Gesundheitssektor. Wenn es aber viele ältere Menschen gibt, die nicht mehr arbeiten und somit nicht mehr im größeren Umfang zur Gesundheits- und Altersversorgung beitragen können, bleiben die Kosten an den jungen arbeitenden Menschen »hängen«, die dabei auch noch nicht wissen, wie ihre eigene materielle (Alters-)Zukunft aussieht. Hurrelmann (2004, 15) nennt dies den „Verteilungskampf der Generationen“.

### 3.6 Armut

Der Armutsbegriff ist gar nicht so einfach zu definieren, denn er beinhaltet eine hohe Komplexität. Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht der deutschen Bundesregierung (BMSG 2005) zeigt zwei Herangehensweisen auf: Zum ersten lässt sich Armut bzw. Reichtum von der materiellen Seite her betrachten. Demnach wird von einem Armutsrisiko ausgegangen, wenn der *„Anteil der Personen in Haushalten, deren ‚bedarfsgewichtiges Nettoäquivalenzeinkommen‘ weniger als 60% des Mittelwerts (Median) aller Personen beträgt“* (ebd. 3). Zurzeit liegt diese Grenze in Deutschland bei 938 Euro.

Viel entscheidender ist aber der sozio-kulturelle Blickwinkel, der den Fokus auf gesellschaftliche Teilhabe und die soziale Ausgrenzung legt. Aus dem Bericht geht hervor, dass Armut und soziale Ausgrenzung in einander übergehen und nicht nur am fehlenden Einkommen festgemacht werden können, sondern auch durch einen Mangel an Möglichkeiten, am gesellschaftlichem, sozialem und politischem Leben in selbstbestimmter Form teilzuhaben. Teilhabe lässt sich in diesem Zusammenhang *„an den Chancen und Handlungsspielräumen messen, eine individuell gewünschte und gesellschaftlich übliche Lebensweise zu realisieren“* (ebd. 5). Im Bericht wird dies als das Konzept der »Verwirklichungschancen« bezeichnet: *„Armut ist dann gleichbedeutend mit einem Mangel an Verwirklichungschancen [...]“* (ebd. 5).

Das Armutsrisiko ist eng mit Erwerbslosigkeit verbunden (ebd. 6). Bedroht sind dadurch insbesondere Familien (vgl. ebd. 27), und davon am stärksten Alleinerziehende (vgl. ebd. 25). Armut ist in vielen Fällen nur episodenhaft zu sehen (vgl. ebd. 14), auch wenn sie oft wieder zurückkehrt (vgl. BMFSFJ 2005, 78).

Armut ist in vielen Fällen auch durch Überschuldung verursacht, z.B. durch Arbeitslosigkeit, dauerhaftem Niedrigeinkommen, Trennung bzw. Scheidung oder gescheiterter Selbständigkeit. Überschuldung von Familien bedeutet, dass *„ihr Einkommen und Vermögen [...] trotz Reduzierung des Lebensstandards über einen längeren Zeitraum nicht aus[reicht], um fällige Forderungen zu begleichen“* (BMGS, 2005, 21). Auch hier ist soziale Ausgrenzung und fehlende Teilhabe die Folge.

Kinder und Jugendliche sind in besonderem Maße von Armut betroffen (vgl. Brinkhoff/Mansel 1998; BMFSFJ 2005, 77). Allein die Tatsache, dass vor allem Familien vom Armutsrisiko bedroht sind, zeigt, dass auch vor allem Kinder davon bedroht sind, denn Kinder und Jugendliche wachsen im Allgemeinen in Familien auf. Kinder und Jugendliche bilden mit

1,1Mio.<sup>20</sup> Sozialhilfebeziehern die größte Gruppe derer, die Hilfen zum Lebensunterhalt beziehen (vgl. BMSG 2005, 26). Möhle (1998, 98) spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Infantilisierung von Kindheit*“, nämlich dass Armut in einem immer größer werdenden Ausmaße die Gruppe der Heranwachsenden betrifft.

Herz (2004, 22) nennt als Folgen vor allem Defizite in der physischen Versorgung (Ernährung, Gesundheit), aber auch auf der psycho-emotionalen Ebene kann es zu Mangelerscheinungen führen (fehlende Anregungen und Anreize, Missachtung kindlicher Bedürfnisse). Der Armutsbericht stellt besonders den Zusammenhang von Armut und Bildung heraus. Es wird festgestellt, dass zum einen „*Lernfähigkeit und –bereitschaft von Kindern* [und von Jugendlichen, d. Verf.] *mit den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen zusammenhäng[en], in denen sie aufwachsen [...]*“ (BMSG 2005, 30). Zum anderen ist der Zugang zu Bildung und Ausbildung immer noch stark bestimmt durch Herkunft, Bildungsstand und berufliche Stellung der Eltern: „*Die Chance eines Kindes aus einem Elternhaus mit hohem sozialen Status, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, sind rund 2,7-mal so hoch wie die eines Facharbeiterkindes. Die Chance, ein Studium aufzunehmen, ist sogar um das 7,4-fache höher als die eines Kindes aus einem Elternhaus mit niedrigem sozialen Status*“ (ebd. 31). Blossfeld et al. (1990; zitiert nach Böhnisch 2005, 37) nennen dieses Phänomen den „*langen Atem der Herkunft*“.<sup>21</sup>

Bildung wird als „*beste Versicherung gegen Arbeitslosigkeit*“ (BMSG 2005, 30) eingeschätzt und somit auch als ein wichtiger Baustein in der Prophylaxe von Armut und sozialer Ausgrenzung. Da aber Kinder und Jugendliche, die bereits aus solchen Verhältnissen stammen, selbst nur eingeschränkten Zugang zu Bildung bzw. Ausbildung haben, können sie diesen Lebensumständen auch nur schwer entfliehen. Sie befinden sich in einer Art Teufelskreis aus familiärer Armut bzw. sozialer Ausgrenzung und mangelnder Bildung mit den daraus folgenden schlechteren Chancen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Armut ist also für viele Jugendliche ein enormer Risikofaktor für die weitere Biographie. Sie müssen wesentlich früher als andere Jugendliche einen Lebensplan entwickeln, da sie die Schule zu einem früheren Zeitpunkt im Leben verlassen. Jugendliche aus armen und von

---

<sup>20</sup> Stand: Ende 2003

<sup>21</sup> Weiter oben wurde beschrieben, dass in Folge von Individualisierung und Pluralisierung die Herkunft keine bzw. nur eine sehr eingeschränkte Rolle für die weitere Lebensplanung und den tatsächlichen Lebensverlauf spielt. Gleichzeitig wurde der Hinweis gegeben, dass dies eben nicht immer der Fall ist. Hier wird deutlich, dass die Herkunft bzw. der Bildungsstand der Eltern doch starken Einfluss auf die weitere Biographie von Kindern und Jugendlichen hat. Nach Böhnisch (2005, 37) ist dies besonders der Fall in risikoreichen oder kritischen Lebensverhältnissen. Bei armen oder von Armut bedrohten Bedingungen des Aufwachsens lässt sich von solchen Lebensverhältnissen sprechen. Nichtsdestotrotz ist die Hürde, diesen familiären »Vorgaben« zu entkommen, für die heutige Generation eher überwindbar als für die vorangegangenen.

mangelnder Teilhabe geprägten Aufwachskontexten sind stärker von den Folgen des Strukturwandels bedroht. Sie werden in einem größeren Umfang mit jugenduntypischen Problemlagen konfrontiert, ihre Lebensperspektive ist mit größeren Unsicherheiten behaftet und sie verfügen über weniger materielle und immaterielle Ressourcen. Man könnte sagen, für diese Jugendliche überwiegen die negativen Auswirkungen des Strukturwandels.

### 3.7 Zusammenfassung

Ein Kernpunkt der Jugend ist der zu bewältigende Spannungsbogen zwischen der Entwicklung einer eigenen Identität und Individualität auf der einen Seite und der gesellschaftlichen Integration auf der anderen Seite. Hinzukommen die zu bewältigenden physischen und psychischen Veränderungen, die sich aus der Pubertät ergeben. Die Folgen des Strukturwandels, wie sie oben beschrieben wurden, verstärken diesen Spannungsbogen zunehmend:

1. Die gesellschaftliche Integration in Form von Teilhabe am Erwerbsarbeitsmarkt ist heute nicht mehr zwangsläufig gegeben. Da aber die Aufnahme einer bezahlten Arbeit und die ökonomische Selbständigkeit als ein Merkmal für den Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen gilt, kann man davon ausgehen, dass viele Heranwachsende in einem »Dazwischen« verhaftet bleiben oder erst spät den Übergang bewältigen und die Erwachsenenrolle einnehmen können (vgl. Postadoleszenz). Erwerbslosigkeit ist der große Risikofaktor in unserer Gesellschaft für Armut, soziale Ausgrenzung und mangelnde gesellschaftliche und politische Teilhabe, und somit auch für die Entwicklung und Umsetzung eines selbstbestimmten Lebensplanes. Gerade Kinder und Jugendliche aus randständigen Familienverhältnissen – hierbei die Heranwachsenden mit Migrationshintergrund nochmals verstärkt<sup>22</sup> – sind, besonders von den negativen Auswirkungen des Strukturwandels betroffen (vgl. Böhnisch 1992, 153; Tillmann 2000, 272), vor allem aufgrund der schlechteren Bildungszugänge, mangelnder materieller Ressourcen und fehlender häuslicher Unterstützung.

2. Wie beschrieben wurde, ist es heutzutage nicht einfach das Jugendalter (erfolgreich)<sup>23</sup> zu verlassen. Wenn aber Jugend als Zeit der Identitätsfindung betrachtet wird, kann diese Suche nach sich selbst abgeschlossen werden, wenn das Jugendalter nicht abgeschlossen wird? Diese Frage ist so nicht leicht zu beantworten, aber die Möglichkeit einer »ewigen« Suche nach der eigenen Identität ist durchaus gegeben. Dies ist verbunden mit einer großen Unsicherheit,

<sup>22</sup> in Bezug auf die Bildungsbeteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund vgl. vor allem Gogolin (2005)

<sup>23</sup> erfolgreich soll hier heißen: die Entwicklungsaufgaben gelingend zu bewältigen

da ein ausbalanciertes Zurechtkommen mit den verschiedenen Rollen, die das Individuum im Verlauf seines Lebens einnimmt, nicht entstehen kann oder nur partiell vorhanden ist.

3. Jugendzeit ist von Natur aus mit Unsicherheiten verbunden: Der Körper verändert sich, Beziehungen zur Familie und zu Freunden verändern sich, Liebesbeziehungen beginnen und gesellschaftliche Anforderungen wandeln sich. Dies ist mit Unsicherheiten verbunden, da die Jugendlichen sich im Allgemeinen nicht sicher sind – nur diffuse Ahnungen haben – was auf sie zukommt und wohin der Weg führt.

Im Rahmen des Strukturwandels haben sich diese Verunsicherungen, bedingt vor allem durch die gestiegene Einmischung von Problemen und Anforderungen der Erwachsenenwelt in den Kontext des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, zunehmend verstärkt. Dies kann zur Folge haben, dass die Heranwachsenden an den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters scheitern und Lebenswege beschreiten, die nur scheinbar zu einem zufrieden stellenden Leben führen. Schröder (2006b, 120) beschreibt das ganz passend: *„Die Zerreißprobe im Inneren gibt sich eine äußere Ausdrucksform“*. Er will damit sagen, dass Jugendliche, wenn eine Möglichkeit der Lebensgestaltung – aus welchen Gründen auch immer – nicht funktioniert, eine andere »Lösung« wählen. Diese muss dann aber keineswegs produktiv sein, sondern kann auch von problematischer Natur sein. Dazu kann die (unkontrollierte) Einnahme von Alkohol<sup>24</sup> oder anderen Drogen gehören, aber auch ein grenzenloser Konsum, der den Jugendlichen Konfliktlosigkeit und Individualität verspricht (vgl. Böhnisch 2005, 148f). Genau so kann die »Flucht« in die Nutzung von Medien, also eine unreflektierte und mabloe Hinwendung zu Videos, Internet, Computerspiele oder auch Handys, der Fall sein. All diese Medien spielen eh schon eine große Rolle im Leben der Jugendlichen (vgl. Mikos 2004). Es besteht aber bei einer unkontrollierten und unüberlegten Nutzung dieser Medien die Gefahr, dass es zu einer zunehmenden Passivität seitens des Nutzers kommt und zusätzlich durch die *„allzeitige mediale Vorführung des Außergewöhnlichen“* (Thimm 2002, 178) ein(e) realistische(s) Selbsteinschätzung und Weltbild erschwert wird.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Gerade Alkohol und Tabak spielen hier eine wichtige Rolle. Hübner-Funk (2003) beschreibt den Konsum dieser »Alltagsdrogen« als *„Quasi-Initiationen“* (ebd. 7) der Konsumgesellschaft und meint damit folgendes: *„Dazugehören‘ (im Sinne des Erwachsenseins) wird daher durch Imitation des scheinbar erwachsenen Verhalten signalisiert und von den Jugendlichen als ‚Initiation‘ gedeutet“* (ebd. 8). Alkohol und Tabak sind also fest mit der Welt der Erwachsenen verbunden.

<sup>25</sup> Der Autor dieser Diplomarbeit hat während seiner sozialpädagogischen Tätigkeiten in einer Hauptschule in diesem Zusammenhang besonders das Thema »Internet-Spielsucht« kennen gelernt. In zwei Fällen war dies der Auslöser für erhebliche Schulabstinenz. In der Fallbesprechung mit dem Suchtprventiven Zentrum wurde berichtet, dass solche Fälle vermehrt auftreten, insbesondere in Bezug auf das Spiel »World of Warcraft«.

Auch die Nutzung von Gewalt, z.B. als Mittel zur Selbstwertsteigerung, als Versuch, Orientierung zu finden und wenigstens einen Teil des Lebens zu »beherrschen«, oder als Versuch, innere Überforderung nach außen die »loszuwerden« (vgl. Böhnisch 2005, 176), oder andere Formen des Risiko- und Experimentierverhaltens stellen für Jugendliche denkbare Alternative dar, wenn ihnen andere, gesellschaftlich angemessenere Wege versperrt sind, oder sie diese anderen Möglichkeiten der Lebensgestaltung vielleicht (noch) nicht erkannt haben. Im Grunde gehört ein solches Verhalten zur Jugendphase dazu<sup>26</sup>. Die Jugendlichen befinden sich aber nicht mehr in einem gesellschaftlichen Schonraum, sondern geraten zunehmend unter Druck. Und unter diesem Druck besteht die Gefahr, dass sich Gewalt und anderes Risiko- und Experimentierverhalten verfestigt und sich im Erwachsenenalter fortsetzt (vgl. Böhnisch 1999).

Es lässt sich also sagen, dass das Aufwachsen in der heutigen Zeit Kinder und Jugendliche vor schwierige Aufgaben und Entscheidungen stellt, deren Bewältigung – bedingt durch verstärkte Unsicherheiten in der Gesellschaft und bei den Jugendlichen selbst und zusätzlich intensiviert durch fehlende Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten – erschwert ist und zur Verfestigung von problematischen Lebensentwürfen führen kann. Es ist davon auszugehen, dass dies wiederum besonders auf die randständigen oder von Randständigkeit bedrohten Kinder und Jugendlichen und auf diejenigen mit Migrationshintergrund zutrifft.

4. Jugendliche müssen heutzutage ihr Leben in Eigenregie bestimmen, sind dabei oft sich selbst überlassen, und das zu einer Zeit, in der sie gerade erst dabei sind, ihr Selbst zu erfahren. Verstärkte Unsicherheiten, Frust, Gegenwartsorientierung, abweichendes Verhalten mit der Gefahr der Verfestigung oder das Leben in einer „Yo-Yo-Konstellation“ (Schröer 2004, 24), einem hin und her der Zugehörigkeiten zwischen Jugend- oder Erwachsenenphase oder auch zwischen verschiedenen Lebensstilen, können die Folge sein. Der Strukturwandel setzt zunehmend Anforderungen an die Handlungskompetenzen der Heranwachsenden: „*Jugendliche brauchen eine hohe Virtuosität des Verhaltens und eine größere Kompetenz der Problemverarbeitung*“ (Hurrelmann 2004, 42). Die Entwicklung von Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz werden immer wichtiger, um das Jugendalter »erfolgreich« zu bewältigen, und um ein selbstbestimmtes und zufrieden stellendes Leben führen zu können.

5. Verstärkt wird der anfangs beschriebene Spannungsbogen in der Entwicklungsphase der Jugend und die durch den Strukturwandel ausgelösten Unsicherheitstendenzen bei den He-

---

<sup>26</sup> „*Risikopraktiken dienen dazu, soziale Realität individuell und kollektiv zu bewältigen und bieten insbesondere im Jugendalter einen funktionalen Erfahrungsraum*“ (BMFSFJ 2002, 224).

ranwachsenden zusätzlich durch die Arbeitsweise der Schule (mit der ja alle Schüler in Kontakt kommen), auch teilweise durch die Arbeitsweise der Jugendhilfe (mit der ein nicht geringer Teil von Jugendlichen auf die eine oder andere Art und Weise in Berührung kommt) und ebenso zum Teil durch die Arbeitsweise in Vereinen und Verbänden. In vielen dieser Institutionen wird sich oftmals an einem »veralteten« Jugendbild orientiert, das all die Auswirkungen der Entstrukturierung nicht oder nicht in vollem Maße berücksichtigt. Es kommt zu einer so genannten »Als-ob-Struktur« (vgl. Schroer 2002, 94; Münchmeier 1998, 2005).

Die jugendliche Lebenswelt und deren Anforderungen treffen auf eine strukturell veraltete Schule, die die an sie herangetragenen Identitäts-, Sinn- und Werteprobleme zurzeit noch nicht beantworten kann (vgl. Thimm 2002, 180). Bildung, und somit Schule, wird für den weiteren Lebensweg und für das Erlangen von Ausbildungsabschlüssen als Bedingung späterer Erwerbsarbeit immer wichtiger<sup>27</sup>. Gleichzeitig erfahren die Heranwachsenden aber auch, dass in vielen Fällen auch die schulische Vorbereitung ihnen im weiteren Leben nicht hilft. Jugendliche erleben eine Schule, die mit ihren momentanen jugendlichen Schwierigkeiten und Sorgen nichts zu tun hat. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer an der Lebenswelt der Jugendlichen orientierten Schule mit Inhalten, die nicht nur auf spätere Erwerbsarbeit vorbereiten, sondern verstärkt die Entwicklung von sozialen Handlungs- und Bewältigungskompetenzen fördern. In Vornahme späterer Kapitel soll in diesem Sinne schon einmal folgender Hinweis erfolgen: *„Die Zukunft des Lernens wird also insgesamt nicht mehr von der Schule bestimmt werden, sondern von der Art und Weise abhängen, wie in einem regionalen Netzwerk unterschiedliche Lern- und Qualifikationsorte aufeinander bezogen werden können. Einrichtungen und Angebote der Jugendhilfe haben in diesem Netzwerk ihren eigenen Anteil an der Organisation sozialen Bewältigungslernen und des Erlangens zivilgesellschaftlicher Kompetenzen“* (Böhnisch 2002a, 1044).

6. Es soll hier aber nicht der Eindruck entstehen, das Aufwachsen in der modernen Gesellschaft brächte nur negative Folgen und Risiken mit sich. Für viele Menschen ergeben sich auch positive Konsequenzen: Der »Mantel der Herkunft« lässt sich abstreifen, das eigene Leben lässt sich selbst gestalten: Die Erfüllung des Traums vom Tellerwäscher zum Millionär ist für jeden in greifbare Nähe gerückt. Viele Jugendliche gehen gestärkt aus der Phase des Aufwachsens hervor und schaffen den Übergang ins Erwachsenenalter relativ unproblematisch.

---

<sup>27</sup> Wird auch dadurch deutlich, dass sich der zwölfte Kinder- und Jugendbericht hauptsächlich mit dem Thema Bildung auseinandersetzt.

Wenn aber Thiersch (2005) vereinfacht von der Zwei-Drittel/Ein-Drittel spricht, und somit aussagt, ein Drittel der Bevölkerung lebe am Rand der Gesellschaft, sei von Armut und Mangelnder gesellschaftlicher Teilhabe bedroht, dann wird offensichtlich, dass es viele Menschen gibt, die nicht vom Wandel der Gesellschaft profitieren. Der digitale Kapitalismus »produziert« neben den »Modernisierungsgewinnern« eben auch eine Menge »Modernisierungsverlierer«.

Professionelle Soziale Arbeit hat sich als ein Ziel gesetzt, Menschen zu unterstützen und sie zu befähigen, das eigene Leben in freier Entscheidung besser zu gestalten (vgl. IFSW 2005). In diesem Zusammenhang muss sich Soziale Arbeit solchen Menschen zuwenden und sie mit Hilfe lebensweltbezogener Angebote in ihren Bewältigungskompetenzen stützen, und die Menschen so in die Lage versetzen, ein eigenbestimmtes Leben mit sozialer Teilhabe führen zu können.

Im Falle dieser Arbeit soll eben untersucht werden, ob dies in Bezug auf Jugendliche und einer Unterstützung ihrer Entwicklung mittels des Instruments Sport in einer großen Kooperation der »jugendspezifischen« Institutionen Schule, Jugendhilfe und Sportverein gelingen kann.

#### **4. Die Bedeutung von Sport**

Nachdem in den vorherigen Ausführungen ausführlich über die Jugend und ihre heutige Lebenswelt berichtet wurde, soll im Folgenden ein weiterer wichtiger Begriff dieser Arbeit näher beleuchtet werden: der Sport. Dazu wird zunächst eine Definition des Begriffes gegeben, um dann den Stellenwert des Sports in der Lebenswelt der Jugendlichen aufzuzeigen. Im Anschluss sollen die möglichen Unterstützungspotentiale des Sports für die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher untersucht werden, mit dem Hauptaugenmerk auf die Entwicklung der bereits beschriebenen Handlungskompetenzen. Zum Schluss wird die Bedeutung des Sports in den Institutionen Jugendhilfe, Schule und Sportverein beleuchtet.

## 4.1 Definition des Sportsbegriffs

Ebenso wie der Begriff der Jugend ist auch der Sportbegriff schwierig zu beschreiben, da er zum einen eine hohe Komplexität aufweist, zum anderen aber auch durch die ihm innewohnende »Allgemeinheit« (vgl. Sack 1989). Zudem wird eine Definition zusätzlich erschwert, da Sport durch den Gebrauch in der Alltagssprache der Menschen sehr »aufgeweicht« ist. Dennoch soll im Folgenden ein Versuch unternommen werden, denn soll Sport hier als Instrument einer Kooperation verschiedener Partner untersucht werden, muss ein einheitlicher Sportbegriff, oder zumindest eine einheitliche Schwerpunktlegung bei seiner Verwendung, vorhanden sein.

Brinkhoff (1998) nennt zwei verschiedene Arten, den Sportbegriff zu verwenden, und zwar in einer engen und einer weiten Auslegung. Nimmt man die strengere Auslegung, dann zählen zum Sport *„nur diejenigen Aktivitäten [...], die als Sportarten in der Freizeit und im Sportverein betrieben werden“* (ebd. 138). Somit ist Sport nur dann gegeben, wenn ein mehr oder weniger formalisiertes Regelwerk und ein entsprechendes Setting vorliegen.<sup>28</sup> Nach einer solchen Definition wären »spielerische Bewegungsaktivitäten« wie freizeitmäßiges Fahrradfahren oder Ballspielen im Garten kein Sport. Man kann davon ausgehen, dass diese Definition eher der Auffassung des organisierten Sports in Form von Sportvereinen entgegenkommt.

Geht man aber von der weiteren Auslegung aus, dann beinhaltet der Begriff Sport *„alle Aktivitäten, die Bewegung, Spiel und Sport umfassen [...]“* (ebd. 138). Somit lässt sich auch freizeitmäßiges Fahrradfahren, der sonntägliche Wanderausflug oder auch das Billard-Spielen in der Kneipe am Abend unter den Begriff des Sports subsumieren.

Eine weitere Möglichkeit, sich dem Begriff Sport zu nähern, ist die Unterteilung des Sports in Freizeitsport und Vereinsport<sup>29</sup> (vgl. ebd. 136): Demnach lassen sich diese beiden Formen des Sports in vier Kategorien unterscheiden: Sozialraumbezug, Durchführbarkeit, Kommunikation und Ausmaß der jugendkulturellen Einflüsse (vgl. Abb.6). Bei einer solchen Unterscheidung wird deutlich, dass der Freizeitsport mehr vom weiten Sportverständnis und einer

---

<sup>28</sup> Ein Verfechter einer solchen »engen« Auslegung des Sportbegriffs ist der Hamburger Universitätsprofessor Claus Tiedemann (2006), der in seinem Definitionsversuch Sport sogar noch enger auslegt. Nach seiner Definition wäre z.B. Schulsport kein Sport, da er nicht freiwillig ausgeführt wird, sondern eine Pflichtveranstaltung im Rahmen des gesetzlich vorgeschriebenen Schulbesuchs ist. Tiedemann merkt aber auch an, dass es sich bei dieser Definition um eine rein für den wissenschaftlichen Bereich ausgelegte Beschreibung handelt und dabei nur einen gewissen Teil der alltagssprachlichen Verwendung abdeckt.

<sup>29</sup> Es wäre sicherlich auch denkbar, den Leistungssport als eine Spezialität des Vereinssports ebenfalls mit aufzunehmen. Aber m.E. würde das zu keinen für diese Arbeit relevanten Erkenntnissen führen.

höheren Flexibilität geprägt ist und den Lebensbedingungen Jugendlicher näher zu kommen scheint, als der Vereinssport.

Für diese Arbeit soll dann ein Verständnis von Sport gelten, dass sowohl Freizeit- wie auch Vereinssport beinhaltet

und sich an einer sehr weiten Auslegung des Begriffes orientiert. Entscheidend soll das sein, was die Jugendlichen selbst unter Sport verstehen (vgl. Brinkhoff 1998, 130; Brettschneider 2003b, 212). Sack (1989) spricht hier vom »subjektiven Sportbegriff« (im Gegensatz zum »objektiven Sportbegriff«). Ein solches Begriffsverständnis ist auch eher im Sinne des Konzepts der Lebensweltorientierung, hier vor allem im Sinne der Alltagsorientierung, die die Berücksichtigung der individuellen Deutung von Alltag und Lebenswelt fordert.

Die »Landschaft« der Sportarten, oder das, was die Jugendlichen dem Sport zuordnen, ist ebenso wie die Lebenslage der Menschen immer vielfältiger geworden. Dies macht sich bemerkbar in einer „*Pluralisierung der Sport- und Bewegungsangebote und einem verstärkten informellen Sporttreiben*“ (Schmidt et al. 2003, 403). Immer neue Sportarten bilden sich heraus, so genannte Trendsportarten entstehen oder werden aus anderen Ländern »importiert« (vgl. Schwier 2003). Einige würde man auf den ersten Blick gar nicht dem Sport zuordnen, wie etwa Computerspielen (vgl. Abb. 7). Sport findet heute in den unterschiedlichsten Kontexten statt: im Freundeskreis, in der Familie, in der Schule, im Sportverein, in kommerziellen Einrichtungen (z.B. Fitnessclub) oder in der allgemeinen Jugendarbeit.

Entscheidend für den Sport ist, dass in erster Linie das »Körperkapital« der Jugendlichen im Mittelpunkt steht: „[...] bei Bewegung und Sport [sind] andere Fähigkeiten gefordert [...] als z.B. in der Schule und im Beruf: Der Körper tritt in den Vordergrund; Kraft, Ausdauer und Beweglichkeit gewinnen an Bedeutung. Sprachliches und intellektuelles Know-

Es dominieren jeweils die Sportarten, ...	Sozialraumbezug	Durchführbarkeit	Kommunikation	Jugendkultur
<b>Freizeitsport</b>	...die in den räumlichen Alltag eingebettet sind	... die in kleinen Gruppen spontan betrieben werden können	... die weitere Spielräume für Austausch- und Gestaltungsprozesse zulassen	... die als Medium jugendkultureller Selbstdarstellung und Ästhetisierung stärker eingesetzt werden können
Beispiele	Fahrradfahren, Skateboardfahren, Rollschuhlaufen	Fahrradfahren, Skateboardfahren, Rollschuhlaufen, einfache Ballspiele		Streetball
<b>Vereinssport</b>	... die den Alltag der Jugendlichen ausgrenzen	... die organisierte Gruppen und fachliche Anleitung bedürfen	... die die kommunikativen Prozesse der Akteure auf wenige Dimensionen reduzieren	
Beispiele	Dazu zählen eigentlich alle Sportarten, die im Verein ausgeübt werden	Handball, Geräteturnen	Handball, Geräteturnen, Judo	

Abb.6: Unterschiede zwischen Freizeitsport und Vereinssport (angelehnt an Brinkhoff 1998, 136)

**Anmerkungen zum eSport:** In diesem Zusammenhang soll ein kurzer Blick auf den eSport (electronic sports) gerichtet werden, um aufzuzeigen, wie weit gefächert der Sportbegriff nach nebenstehender Auffassung geht.

Bei eSport handelt es sich um das wettbewerbsmäßige Spielen von Computer- oder Videospielen, z.B. Egoshoootern wie Counterstrike oder Strategiespielen wie Warcraft 3, im Einzel- oder Mehrspielermodus. Die Spieler sind in so genannten »Clans« (in etwa das gleiche wie ein Verein) organisiert, trainieren häufig und spielen in verschiedenen nationalen wie auch internationalen Ligen. Entscheidend für den Erfolg im eSport ist die Augen-Hand-Koordination sowie taktisches und strategisches Verständnis, aber auch Teamfähigkeit ist gerade bei den Spielen im Mehrspielermodus gefragt. (vgl. Müller-Lietzkow 2006)

Ursprünglich kommt diese Sportbewegung aus dem asiatischen Raum und ist in Deutschland vor allem durch den Fernsehsender Giga.de, auf dem Berichte und auch Live-Übertragungen von Liga-Spielen übertragen werden, vorangetrieben worden. Mittlerweile gibt es professionelle Spieler, die in den eSports-Ligen oder auch bei großen internationalen Turnieren ihr Geld verdienen. (vgl. Liebermann 2005)

Es gibt mittlerweile auch einen Dachverband, den deutschen eSports-Verband, der in sein Grundkonzept das Ziel verfasst hat, die Anerkennung von eSport als Sport zu erreichen und sich für die Gleichsetzung der eSportler mit den herkömmlichen Sportlern einzusetzen (vgl. Deutscher eSports-Verband 2004).

Auch wenn eSport teilweise gesellschaftlich bereits als offizieller Sport anerkannt ist (vgl. Müller-Lietzkow 2006; Liebermann 2005), ist die Akzeptanz in der Gesellschaft besonders im Zusammenhang mit Egoshoootern nicht besonders hoch. Dies ist hauptsächlich bedingt durch die Berichterstattung in den Medien über Zusammenhänge von so genannten »Gewaltspielen« und realen Gewalttaten, wobei solche Zusammenhänge allerdings noch nicht wissenschaftlich valide belegt werden konnten (vgl. Müller-Lietzkow 2006). Auch im Rahmen dieser Arbeit wurde bereits auf mögliche entwicklungsschädigende Folgen von exzessivem und unreflektiertem Benutzen von Computern (=Internetsucht=) hingewiesen.

Dennoch muss eSport im Rahmen des oben beschriebenen Verständnisses als Sport verstanden werden. Die jugendlichen Computerspieler verstehen sich selbst im Wettbewerb und im Training als Sportler, als eSportler.

Abb. 7: Anmerkungen zum eSport

how sowie der soziale und familiäre Hintergrund spielen kurzfristig keine Rolle mehr<sup>30</sup>“ (Curth et al. 1998, 122). Im Sport wird der eigene Körper und die Auseinandersetzung mit ihm zum Thema gemacht.

## 4.2 Bedeutung des Sports in der jugendlichen Lebenswelt

Sport nimmt einen großen Stellenwert im Lebenskontext Jugendlicher ein. Da sind sich alle, die sich mit diesem Thema beschäftigt haben, einig. Brinkhoff (1998, 129) stellt sportliche Betätigung als „*Selbstverständlichkeiten des Alltags*“ dar, während Zinnecker (1989) von einer »Versportung« der Jugendphase spricht. Dies meint er auf zwei Ebenen: (1) auf der Ebene der Individuen und ihrer Lebenswelt, indem „*Sportive Praxen [...] vermehrt in die persönliche Lebensführung und den Lebenslauf eines jeden [eindringen]*“ (ebd. 134); und (2) auf der Ebene der Institutionen, die mit der Herstellung sportiver Handlungszusammenhänge betraut sind, hauptsächlich also den Vereinen und der Schule, und deren „*gesellschaftliche Verfügungsmacht*“ (ebd. 134) dadurch wächst. In der groß angelegten, so genannten »Brettschneider-Studie« (Brettschneider et al. 2002) wird als ein Ergebnis genannt, dass der Sportverein die ungeschlagene Nr.1 unter den verschiedenen Jugendorganisationen ist. Auch dies ist ein Hinweis auf den hohen Stellenwert des Sports im Leben Heranwachsender.

Zur Verdeutlichung sollen noch einige Ergebnisse aus der von Brinkhoff (1998) durchgeführten Untersuchung<sup>31</sup> zum Sportengagement Jugendlicher dargestellt werden. Demnach treiben – wenn die weite Sportdefinition vorausgesetzt wird – knapp 90% der Kinder und Jugendlichen zwischen acht und 19 Jahren regelmäßig Sport in ihrer Freizeit<sup>32</sup>, jedes zweite Kind bzw. jede(r) zweite Jugendliche ist nahezu täglich sportlich aktiv, und nur etwa jede(r) 75ste ist völlig inaktiv (vgl. ebd. 139). Dies sind durchaus beeindruckende Zahlen. Hinzu kommt, dass ungefähr 40% aller Kinder und Jugendlichen Mitglied in einem Sportverein sind und dort regelmäßig Sport treiben (vgl. ebd. 146). Dabei müssen die im Sportverein ausgeübten Sportarten nicht unbedingt mit denen des Freizeitbereiches übereinstimmen. So gaben die Jugendlichen im Durchschnitt an, in der Freizeit drei Sportarten auszuüben, im Verein »nur« eine (vgl. ebd. 134).

---

<sup>30</sup> Dass dies – zumindest in Bezug auf die Mitgliedschaft in Sportvereinen – nicht immer so sein muss, soll noch gezeigt werden.

<sup>31</sup> An der von ihm durchgeführten Gesamtstichprobe waren 3630 Kinder und Jugendliche beteiligt.

<sup>32</sup> Schulsport ist hier nicht berücksichtigt worden.

An den eben genannten Zahlen lässt sich die »Vormachtstellung« des organisierten Sportvereins gut erkennen. Allerdings relativiert Brinkhoff (1998) in Anbetracht der Vielzahl anderer Sportgelegenheiten diese Stellung und gibt folgendes zu bedenken: *„Weder Alleinvertretungs- noch Exklusivitätsansprüche lassen sich daher seitens des Jugendvereinssports empirisch legitimieren. Auch Sport in anderen Settings, wie in den Peer-Gruppen, in familiären Kontexten, in kommerziellen Einrichtungen, verdient gleichrangige Bedeutung [...]“* (ebd. 140).

Genauso stellt er fest, dass *„keine Sportgelegenheit so starke, allgemeine, gesellschaftliche vermittelte sozialisatorische Voraussetzungen [braucht] wie der Sportverein. Bei keiner anderen Sportgelegenheit ist die Selektionsschwelle so hoch wie im Verein“* (ebd. 165). Dies macht sich (1) vor allem in den Unterschieden in der Vereinzugehörigkeit von männlichen und weiblichen Jugendlichen bemerkbar: mehr Jungs als Mädchen sind im Verein organisiert (vgl. ebd. 157; Brettschneider et al. 2002; Hartmann-Tews et al. 2003); (2) in der Zugehörigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: gemessen dem Anteil an der deutschen Bevölkerung sind Jugendliche mit Migrationshintergrund im organisierten Sport unterrepräsentiert<sup>33</sup> (vgl. Boos-Nünning et al. 2003); (3) ist auch der Bildungsstand der Jugendlichen von Bedeutung von der Einbindung in den organisierten Sport: Gymnasiasten sind quantitativ besser eingebunden als Real- oder Hauptschüler (vgl. Brinkhoff 1998, 160); und (4) spielt die soziale Schichtzugehörigkeit ebenfalls eine wichtige Rolle: Mit steigender Schichtzugehörigkeit steigt auch die Partizipation am organisierten Sport (vgl. ebd. 161; Thiel et al. 2003). Diese selektiven Muster zeigen sich aber vielfach nur auf in Bezug auf die Einbindung in den Sportverein, weniger auf den in der Freizeit ausgeübten Sport.

Zusammenfassend zeigt sich also, dass Sport für alle Jugendlichen gleichermaßen – quantitativ gesehen – eine besondere Stellung in der Jugendphase einnimmt, und dass dem organisierten Sport in Form von Vereinen (trotz der beschriebenen selektiven Muster) eine starke Bedeutung beigemessen werden kann, z.B. als »Zur-Verfügung-Steller« von Möglichkeiten (sportlicher) Erfahrungsräume. So stellt Rose (2004, 429) fest, dass *„Vereinsangebot immer mehr ist als ein Sportangebot. Es ist sozialer Treff, ein Ort des Gestaltens von sozialen Zugehörigkeiten, eine Bühne, auf der Beziehungen gelebt werden. Hier bestätigen und formieren sich Freundschaften, Cliques, Peergroup-Bezüge“*.

Genau hier lässt sich auch qualitativ aus der Sicht der Jugendlichen die hohe Bedeutung des Sports aufzeigen. Die Beziehung zu den Gleichaltrigen wird während der Jugendphase

---

<sup>33</sup> Dies zeigt sich besonders deutlich bei weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Kleindienst-Cachay 2006).

immer wichtiger (vgl. Unger 2004). Sport bietet den Heranwachsenden die von ihnen gesuchte Möglichkeit zur Interaktion mit Gleichaltrigen, und das gilt nicht nur im Verein. Das oben angegebene Zitat von Rose lässt sich auch auf die »Sport-Szenen« außerhalb des Vereins beziehen (vgl. Brettschneider 2003a, 54). Für die Jugendlichen selbst geht es bei der Ausübung von Sport – neben den Peer-Kontakten – zum einen um Spaß, aber auch darum, eigene, selbstverfügbare Räume zu entdecken (vgl. ebd. 55). Zudem – so ergibt eine Befragung von Wahler (2004a) zum eigenen Kompetenzgewinn durch Sport – sehen die Heranwachsenden im „*sportlichen Bereich ein Zentrum ihrer Bestätigung*“ (ebd. 128). Sie selbst schätzen Sport überwiegend als sehr wichtigen Faktor in ihrem Leben ein (vgl. Gogoll et al. 2003<sup>34</sup>; Baur et al. 2003<sup>35</sup>).

### **4.3 Sport als »Entwicklungsunterstützer«**

Nachdem im vorherigen Abschnitt die Bedeutung von Sport in der Lebenswelt der Jugendlichen dargestellt wurde, soll jetzt die Bedeutung des Sports im Hinblick auf eine mögliche Unterstützung der Entwicklung Jugendlicher beleuchtet werden. Der Fokus wird dabei auf die Entwicklung der für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben benötigten Handlungskompetenzen gelegt.

#### **4.3.1 Sport als »Orientierungsgeber«**

Sport im Allgemeinen bietet eine „*Gegenstruktur zu den multiplen Verunsicherungen der Individualisierung*“ (Breuer 1999, 89). Im Gegensatz zur modernen Gesellschaft bietet der Sport (1) eine eigene Überschaubarkeit und klare Regelstruktur anstatt Komplexität und undifferenzierter Normenstrukturen; (2) Konkretheit und Zurechenbarkeit menschlicher Leistungen anstatt Abstraktheit und Mangel an Identifikationsmustern; (3) Entdifferenzierung und Einheitlichkeit anstatt Differenzierung und Pluralität; und (4) ein robustes Spannungsschema anstatt Alltagsmonotonie und Spannungsarmut (vgl. ebd. 89f). Er fügt hinzu, dass der eigene Körper nicht verdrängt wird, sondern in den Mittelpunkt rückt. Die Heranwachsenden können (müssen?) im Zuge der – pubertär bedingten – Neudefinition des eigenen Körpers und der – durch den familiären Ablöseprozess bedingten – Neubestimmung der Person-Umwelt-Beziehungen

---

<sup>34</sup> für Jugendliche in Westdeutschland

<sup>35</sup> für Jugendliche in Ostdeutschland

mit Hilfe ihres Körpers und dem Sport einen Fix- und Orientierungspunkt für sich selbst setzen: *„Der Körper kann für viele Jugendliche [...] verlässlicher Bezugspunkt in einer von normativer Unsicherheit geprägten Zeit sein. Das allmähliche ‚Wegschmelzen‘ verbindlicher Milieus und bestandfester Instanzen hat besonders für Jugendliche den Bedarf nach individueller Stimmigkeit und Selbstbestimmung verstärkt“* (Brinkhoff 1992, 101). Auch Rose (2003) erkennt in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Sport für Jugendliche: *„Doch die Sportlichkeit stellt heute eine reale Energieressource dar, die dazu beiträgt, die Anforderungen in der heutigen Gesellschaft besser zu bewältigen“* (ebd. 35).

Die Deutsche Sportjugend (dsj; 2001, 10f) gibt in Bezug auf die heutigen sozialen Verhältnisse an, dass sich die Gesamtgesellschaft im Sport wie in einem Miniaturmodell abbildet, und somit auch, dass sich gesamtgesellschaftliche Einflüsse und Veränderungen auch im Sport bemerkbar machen<sup>36</sup>. Dies scheint auf den ersten Blick im Kontrast zu den Anmerkungen von Breuer zu stehen. Allerdings greift hier der Vorteil des Sports, sich nicht abstrakt und theoretisch mit diesen Einflüssen auseinandersetzen zu müssen, sondern Jugendliche in die Lage versetzen zu können, sich in der sportlichen Betätigung konkret in die aktiv handelnde Auseinandersetzung begeben zu können (vgl. ebd. 11).

#### **4.3.2 Ambivalenz des Sports**

Es muss an dieser Stelle auf eine entscheidende Tatsache aufmerksam gemacht werden: Wenn im Vorhergehenden und im Folgenden die Möglichkeiten des Sports als Entwicklungsunterstützer benannt werden, dann handelt es sich um eine »Kann-Funktion«. Sport an sich ist als ambivalent anzusehen (vgl. Schäfers 1998, 187f) und man kann davon ausgehen, dass *„Sport an sich nicht per se erzieherisch, präventiv, integrativ und sozial [ist]. Die im Sport angelegten kulturellen [...] Werte müssen eingeübt und gelebt werden“* (Pilz 2002, 9). So belegen Studien zum Sportverhalten, dass in Bezug auf den Konsum von Alkohol und Tabakwaren die Teilnahme an sportlichen Aktivitäten oder die Mitgliedschaft im Sportverein keine präventive Wirkung mit sich bringt (vgl. Brinkhoff 1998; Brettschneider et al. 2002). Im Gegenteil, sie belegen, dass besonders in den Mannschaftsportarten Fußball und Handball ein erhöhter Konsum dieser legalen Drogen seitens der Jugendlichen erkennbar ist (»Dritte Halbzeit«, Mannschaftsfahrten werden zu Sauftouren).

---

<sup>36</sup> wie ja auch bei der Ausdifferenzierung der Sportarten beschrieben wurde

Betrachtet man den aktuellen Leistungssport, so erkennt man auch hier die Ambivalenz: Auf der einen Seite ist ein Hersteller von Alkoholgetränken Hauptsponsor einer Fußball-Bundesligamannschaft, auf der anderen Seite beteiligen sich die Spieler eben dieser Mannschaft in den Medien an sozialen Kampagnen gegen Drogen; massenhaftes Doping bei der Tour de France, wo doch immer vom »sauberen« Sport die Rede ist; im italienischen Fußball ist der größte Betrugsskandal im internationalen Fußball aufgedeckt worden; und der französische Nationalspieler Zinedine Zidane, einer der weltweit anerkanntesten Fußballer, »rastet« im WM Endspiel aus und greift einen gegnerischen Spieler an, erhält dafür zwar die rote Karte, aber auch (trotzdem) die Auszeichnung zum besten Spieler des Turniers<sup>37</sup>.

Neben diesen Faktoren, die die Prävention abweichenden Verhaltens betreffen, kann es im Sport zu erheblichen Stresssituationen kommen, die die eigene Persönlichkeit betreffen können, wenn etwa die Qualität der eigenen Handlungskompetenzen und die Anforderungen von außen gravierend auseinander gehen. So können Momente des Versagens, Ängste und Stigmatisierungsprozesse und somit enorme Belastungen für die Jugendlichen entstehen. (vgl. Brinkhoff 1998, 108)

Es kommt, soll der Sport seine Unterstützungspotentiale freisetzen, auf die Umgebung, auf das Setting an, in dem Sport stattfindet: „*In sportpädagogischer Perspektive kommt es neben den institutionellen Rahmenbedingungen und den Organisationsfunktionen vor allem auf die Umsetzung in der sozialen Praxis der Jugendarbeit in den Sportvereinen an, ob die psycho-sozialen Unterstützungspotentiale zur Geltung kommen*“ (Brinkhoff 2000, 387). Weiter gibt Brinkhoff (1998) an, dass „*erst im sportbezogenen Miteinander von Übungsleiter und Jugendlichen [...] die Wirklichkeit [entsteht], die entweder ich-bedeutsam streßt oder belastungsmindernd wirkt*“ (ebd. 109). Einer eventuellen begleitenden (zumeist erwachsenen) Person kann demnach eine wichtige Rolle bei der Verwirklichung des Unterstützungspotentials zugeschrieben werden (vgl. dsj 2002, 15)<sup>38</sup>. Nach Klein (1993, 190f) trifft diese Bedeutung von Übungsleiter(innen) verstärkt im sportlichen Umgang mit sozial deprivierten, d.h. randständigen Jugendlichen zu.

---

<sup>37</sup> Die Auszeichnung erhielt er natürlich für seine herausragenden spielerischen Fähigkeiten und nicht für die Tätlichkeit.

<sup>38</sup> Vgl. dazu auch Schröder (2006b, 119), der allgemein die Wichtigkeit für die Entwicklung Jugendlicher beschreibt, dass sie „*auf Personen und Strukturen [treffen], die ein Gegenüber und eine Reibung bieten, zugleich aber nicht ablehnend oder abwertend reagieren: Die Anerkennung der Jugendlichen durch ihre soziale Umgebung ist maßgeblich für eine gelingende psychische Integration*“.

Trotz der genannten Risiken<sup>39</sup>, die der Sport in sich bergen kann, werden ihm allgemein – unter den richtigen Voraussetzungen – die bereits erwähnten und noch folgenden Unterstützungspotentiale zugeschrieben: *„Der Sport kann ein solcher Wirkungsfaktor für Persönlichkeitsentwicklung sein; einen Sonderstatus besitzt er allerdings nicht. Gleichwohl stellt der Sport ein Feld dar, auf dem Jugendliche körperliche, soziale und emotionale Erfahrungen in einer solchen Dichte und Intensität wie in kaum einem anderen Lebensbereich machen können“* (Schmidt et al. 2003, 405); und: *„Die These, dass Sportvereine per se protektive Schutzzonen darstellen können, kann nicht aufrechterhalten werden. Allerdings scheint sportliche Aktivität bei entsprechender Gestaltung spezifischer sozialer Kontexte und pädagogischer Interventionen durchaus unterstützend wirken zu können“* (Brandl-Bredenbeck et al. 2003, 252). Auch Pilz (1991) bestätigt *„daß (sportliche) Jugendarbeit einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur psychischen, sozialen und physischen Stabilisierung von Jugendlichen leisten kann, und sei es nur dadurch, daß sie ihnen Räume gibt, wo sie ihre gesellschaftlich produzierten Bedürfnisse befriedigen und ausleben können“* (vgl. ebd. 335).

### 4.3.3 Sport als Erprobungsfeld für soziales Handeln

Sport lässt sich als ein *„soziales Handlungs- und Lernfeld“* (Pühse 2004, 45) bezeichnen, in dem Jugendliche *„ihre Kenntnisse und Fertigkeiten entlang ihrer eigenen körperlichen Ressourcen selbstbestimmt entwickeln und in den Auseinandersetzungen in der Altersgruppe ihre individuelle Leistungsfähigkeit und damit ihre Grenzen ausloten [können]“* (Wahler 2004b, 33). Sport – egal ob Vereins- oder Freizeitsport – ermöglicht eine spielerische und durch Handlung erfahrbare Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, der eigenen Identität und Individualität und den Anforderungen des sozialen Handelns in der heutigen Gesellschaft. Er schafft einen »Schonraum«<sup>40</sup>, in dem Jugendliche mit ihren körperlichen und sozialen Kompetenzen experimentieren und sich mit Gleichaltrigen sowie Erwachsenen messen und auseinandersetzen können, und dass ohne die Befürchtung vor unangenehmen oder einschränkenden Folgen haben zu müssen<sup>41</sup>. Dazu gibt Hurrelmann (2001, 27) an, dass Sport(-vereine) Spielräume für ein »ge-

<sup>39</sup> Hinzuzufügen wäre die – zumindest in manchen Sportarten nicht unerhebliche – Verletzungsgefahr, also die Schädigung der eigenen Gesundheit (vgl. Robert-Koch-Institut 2004, 73)

<sup>40</sup> Man könnte schon fast sagen, das ehemals für die Jugend geltende gesellschaftliche Moratorium hat sich in den Sport verlagert.

<sup>41</sup> Natürlich kommt es auch im Sport bei unangemessenen Verhaltensweisen zu Konsequenzen. Diese haben aber nicht die gleichen Folgen wie in der Schule (z.B. keine Versetzung in die nächste Klasse o.ä.). Stattdessen kann ein solches Verhalten direkt und konkret angegangen werden. Für den Leistungssport lässt sich diese Theorie des sportlichen Schonraumes allerdings nicht aufrechterhalten, auch wenn die meisten der in dieser Arbeit beschriebenen persönlichkeitsfördernden Potentiale des Sports auch für jugendliche Spitzensportler gelten, so befinden

sundes Risikoverhalten<sup>42</sup>« bietet – auch wenn sie eingeschränkt werden durch bestimmte sportbezogene Regeln: „*Sportliche Aktivitäten können von ihrem Charakter her alle Bestandteile eines Risikoverhaltens haben, dabei allerdings in einer sozial eingebetteten und gesundheitsfördernden Konstellation auftreten*“ (ebd. 27).

Pühse (2004) zeigt verschiedene Möglichkeiten des sozialen Handelns auf, die im Sport erprobt werden können bzw. mit den sich auseinandergesetzt werden muss<sup>43</sup>. Dazu gehört die Beantwortung von ethischen Problemen im Miteinander und die Frage nach dem richtigen Handeln. Dabei kommt der Fairness als „*Norm sittlich-moralischen Verhaltens und als Handlungsprinzip, das bedeutsam für das moralische Zusammenleben generell ist*“ (ebd. 48) eine zentrale Rolle zu. Weiter nennt Pühse die Beschäftigung mit sozialen Konflikten, die sich besonders in und aus regelgeleiteten Sportspielen ergeben. Im Sport können verschiedene Konfliktlösungsstrategien ausgetestet werden, deren Erfolg oder Misserfolg zeitnah sichtbar und spürbar ist. Auch das Erlernen, Aushandeln und Aushalten von Regeln und Grenzen hat im Sport seinen Platz.

Letzteres wird auch von Krüger (2005) bestätigt. Darüber hinaus bezeichnet er den sportlichen Wettkampf als ein „*Modell demokratischen Handelns, indem ein Wettstreit auf der Grundlage formaler Gleichheit ausgetragen und das Ergebnis – Sieg oder Niederlage – auch akzeptiert wird*“ (ebd. 1816). Außerdem beschreibt Krüger hier auch die Notwendigkeit einer „*Balance von Kontrolle und Äußerung körperlicher und emotionaler Reaktionen und Impulse [...], um mit anderen sinnvoll und befriedigend spielen und Sport treiben zu können*“ (ebd. 1816). Sport kann also auch dazu dienen, Selbstregulationsmechanismen zu entwickeln.

Wahler (2004a) spricht die Möglichkeit an, körperliche Eigenarten und Fähigkeiten - sowohl die eigenen wie auch die der anderen Jugendlichen – zu vergleichen und akzeptieren zu lernen. Im Grunde genommen spielt Wahler hier auf den Integrationsgedanken an, der oft eng mit Sport(-vereinen)<sup>44</sup> verbunden ist: So stellen Rittner et al. (1999) fest, dass zum Zeitpunkt

---

sie sich doch in einem wesentlich rigideren und empfindlicheren Sportkontext, als »normale« Vereinsjugendliche oder Freizeitsportler (vgl. Heim et al. 2003).

<sup>42</sup> Gleichzeitig gibt es aber auch Risikobereiche im Sport in Form von Risikosportarten, wie etwa Drachenschlitten, Fallschirmspringen o.ä., bei denen es durchaus zu ernststen gesundheitlichen Schäden kommen kann, bis hin zur Lebensgefährdung. Allerdings ist die Zahl der an solchen Sportarten beteiligten Jugendlichen nur sehr gering (vgl. Brandl-Bredenbeck et al. 2003)

<sup>43</sup> Pühse (2004) sieht in vielen Sportarten eine sachliche Herausforderung, die soziale Handlungen in Form von Auseinandersetzung und kooperativem Verhalten in der Gruppe bedingen, um ein gemeinsames Handlungsziel zu erreichen.

<sup>44</sup> vgl. auch dsb 2003

der Erhebung Integration mit 56% das meistgenannte Ziel bzw. die meistgenannte Ausgangslage sportbezogener Jugendhilfeprojekte war.

Zusätzlich kann der Sport auch noch einen Übungsplatz bieten für das Erlernen zielgerichteter – und trotzdem angemessener – Aggression: „Im Sport führt eine aggressive, aber sozial verträgliche Strategie eher zum Erfolg als aggressiv-destruktives, gewalttätiges Verhalten“ (Curth et al. 1998, 122).

#### 4.3.4 Sport und die Entwicklung von Handlungskompetenzen

Auch in Bezug auf die Entwicklung der Handlungskompetenzen Empathie, Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz<sup>45</sup> bietet der Sport zahlreiche Möglichkeiten<sup>46</sup>. Zur Veranschaulichung wird in den grauen Kästchen jeweils ein (fiktives) Beispiel dargestellt. Natürlich können Handlungskompetenzen auch auf viele andere Arten und Weisen im Sport erlernt werden.

Max ist 14 Jahre alt und spielt Fußball in einem Verein. Er ist dort Mannschaftskapitän und ein sehr guter Spieler. Wenn kein Training ist, spielt er oft auch Fußball auf dem nahe gelegenen Bolzplatz mit den Kindern und Jugendlichen aus der Nachbarschaft, die sich dort regelmäßig treffen. Da sind Kinder und Jugendliche dabei, die auch im Verein spielen, aber auch einige, die nur so spielen. Die Fußball-Leistungen unterscheiden sich also.

**Abb.8: (fiktives) Beispiel für Entwicklung von Handlungskompetenzen im Sport, Max 14 Jahre**

Pühse (2004) spricht von Perspektivübernahme im Sport, wenn ein(e) Spieler(in) anhand der Körperhaltung des/der Mitspieler(in) erkennt, dass er/sie anspielbereit ist, und darauf hin einen Pass spielt. Dies ist aber nur ein kleiner Teil von Empathie, denn Empathie schließt die Emotionen mit ein. Dies ist im Sport z. B. beim gemeinsamen Feiern oder Trauern bei Sieg oder Niederlage der Fall. Aber auch außerhalb des Wettkampfsportes – im Freizeitsport nämlich – kann sich Empathie entwickeln. Sport findet fast ausschließlich im sozialen Kontext mit anderen Jugendlichen statt, und das Miteinander kann nur gelingen, wenn die Beteiligten in der Lage sind, aufeinander einzugehen und einander zu verstehen. Der Sport bietet vielfache Möglichkeiten des Erlebens gemeinsamer Emotionen, sei es Freude am gemeinsamen Spiel, Spannung, weil es unentschieden steht oder weil gerade der oder die Nächste dran ist, beim Skateboarden einen neuen Trick zu zeigen, Wut über das Wetter, das ein gemeinsames Sporterlebnis verhindert oder Verzweiflung, weil eine gewünschte Aktion einfach nicht klappt.

Das erste Mal, als er mit den Nachbarkindern gespielt hat, wollte er es allen zeigen und hat viel alleine gemacht. Schon nach kurzer Zeit bekam er als Antwort auf seine Spielweise: „Mit dir spielen bringt keinen Spaß.“ Er kam ins Grübeln und überlegte sich, warum macht es denen keinen Spaß. Das Ergebnis des Grübelns war, dass es den anderen tatsächlich keinen Spaß machen würde, wenn er nie abgibt, und dass es auch ihm an Stelle der anderen keinen Spaß machen würde, mit so einem zu spielen. (Empathie)

**Abb.9: Beispiel Entwicklung von Empathie im Sport**

<sup>45</sup> vgl. Kapitel 1.3 dieser Arbeit

<sup>46</sup> In der gesichteten Literatur wird der Sport nicht konkret mit diesen Handlungskompetenzen in Verbindung gebracht, so dass die Inhalte dieses Abschnitts zum größten Teil aus denen des vorhergehenden Abschnitts und aus der Logik des Sports abgeleitet werden.

Gerade Letzteres spielt auch eine wichtige Rolle beim Erlernen von Frustrationstoleranz. Im Sport – besonders im regelgeleiteten Sport – kommt es oft zu Momenten, in denen eigene Bedürfnisse und Wünsche nicht befriedigt werden können: Bestimmte Abläufe klappen einfach nicht, ein Spiel wird verloren, obwohl es anders erwartet wurde, eigentlich würde man gerne Stürmer sein und nicht mehr Torwart. Bei der sportlichen Betätigung können diese frustrierenden Erlebnisse ausgehalten werden, ohne dass die Interaktion mit den anderen und somit auch die Sportaktivität selbst abgebrochen wird, dank der Unterstützung der Mitspieler(innen) und Mitsportler(innen) und des/der eventuell anwesenden Übungsleiter(in) bzw. Trainer(in). Es folgt eine unmittelbar spürbare Reaktion auf den Abbruch der Interaktion, das frustrierende Erlebnis kann direkt und zeitnah bearbeitet werden, so dass der oder die (frustrierte) Einzelne Unterstützung erlebt und in diesem Prozess erlernt, dass es Momente gibt, in denen die eigenen Wünsche aus verschiedensten Gründen in den Hintergrund gestellt werden müssen.

Max stand vor einer Entscheidung: Entweder spielt er mehr mit den anderen oder die anderen lassen ihn nicht mehr mitspielen. Sein Wunsch, so gut zu spielen, wie es ihm möglich ist und wie er es vom Verein her gewohnt war, stimmte nicht mit den Anforderungen der anderen Mitspieler, die jemanden zum Zusammenspielen suchten, überein. Er entschied sich, den eigenen Wunsch zurückzustellen, und bekam die prompte Antwort, dass ja doch Spaß bringen würde, mit ihm Fußball zu spielen, und dass er wiederkommen soll. (**Frustrationstoleranz**)

**Abb.10: Beispiel Entwicklung von Frustrationstoleranz im Sport**

Betrachtet man die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz, so lässt sich auch diese in der sportlichen Aktivität fördern. Im gemeinsamen Sport haben die Beteiligten zumeist unterschiedliche Leistungspotentiale und unterschiedliche Erwartungen an das Verhalten der anderen. Es gilt – will man die Sportaktion nicht verlassen – sich mit diesen Unterschieden auseinanderzusetzen und die Leistungsfähigkeit und Eigenheiten der anderen zu akzeptieren, gleichzeitig aber auch die Spannungen, die aus einer eventuellen Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Mitsportler und Mitsportlerinnen an die eigene Rolle auf der einen Seite und den eigenen Vorstellungen auf der anderen Seite erwachsen können, auszuhalten.

Wenn Max jetzt zum Freizeit-Fußball geht, dann erwarten viele Mitsportler von ihm, dass er, weil er der beste Spieler ist und Mannschaftskapitän, die Mannschaften einteilt und eine Art Führungsrolle übernimmt. Es gibt aber Tage, da will Max das nicht übernehmen, sondern auch einfach mal so mitspielen. Er hat auch keine Lust mehr, über dieses Thema jedes Mal neu zu verhandeln, trotzdem kommt es immer wieder zu denselben Anfragen. Er hat auch schon mal überlegt, da nicht mehr hinzugehen, aber es bringt viel zu viel Spaß, und so hält er diese Erwartungen aus. Genauso hat er gelernt, dass es in Ordnung ist, mit Kindern zusammenspielen, denen es schwer fällt, überhaupt den Ball zu treffen. (**Ambiguitätstoleranz**)

**Abb.11: Beispiel Entwicklung von Ambiguitätstoleranz im Sport**

Die Überprüfung der eigenen Rolle lässt sich auch im Sport feststellen. So müssen Sportler und Sportlerinnen überlegen, inwieweit sie die Sportlerrolle einnehmen, in ihr »aufgehen«, welche Erwartungen die Mitspieler oder Mitspielerinnen, der Trainerstab und ein eventuelles Publikum an sie stellen, wie sich die Sportlerrolle z.B. mit der Schülerrolle – hier vor allem in Bezug auf den Zeitfaktor – vereinigen lässt. Es muss überprüft werden, welche Rolle spiele ich selbst im Sport, welche anderen Rollen nehme ich außerhalb ein. Nur weil ein Jugendlicher bzw. eine Jugendliche in der Schule Klassensprecher(in) ist,

Max hat im Freizeitsport immer mehr Gefallen an der Torwartposition gefunden, obwohl er doch im Verein im Mittelfeld spielt. Jetzt überlegt er, ob er die Vereinsposition weiter behalten soll. Er entscheidet sich zum Gespräch mit seinem Trainer, obwohl er befürchtet, dass er dann auch seine Stellung als Mannschaftskapitän verlieren würde. In diesem Gespräch entscheiden sich die beiden, dass Max es mal im Tor versuchen sollte für einen Zeitraum von vier Wochen, er sich in dieser Zeit Gedanken über die Torwartposition machen soll. Gleichzeitig bleibt Max aber Mannschaftskapitän. (**Rolldistanz**)

**Abb.12: Beispiel Entwicklung von Rolldistanz im Sport**

bedeutet das nicht, dass er bzw. sie automatisch auch Mannschaftsführer(in) beim Handball wird. Genauso gibt der Sport die Gelegenheit, sich selbst die Frage zu stellen, inwieweit sich jemand an das jeweilige Sportsystem anpasst, die dort herrschenden Normen übernimmt, oder sich vielleicht doch einem anderen Sport zuwendet. Pühse (2004, 56) spricht davon, dass im Sport verschiedene Rollen »gespielt« und erprobt werden können

Insgesamt kann man sagen, dass besonders in den sozialen (und sportlichen) Konfliktsituationen, die bei gemeinsamen Sportaktivitäten häufig auftreten, die Möglichkeit gegeben ist, diese Handlungskompetenzen zu »trainieren«. Im Sport wird auf die verschiedenen gezeigten Handlungsweisen mit authentischen und unmittelbaren Sinneserfahrungen geantwortet, anstatt mit Diskussionen auf rein kognitiver Ebene, die in anderen Lebensbereichen meist nicht unmittelbar auf eine Aktion folgen, sondern zeitversetzt Konsequenzen zeigen (vgl. Schule und Notengebung).

Da es sich um soziale Handlungskompetenzen handeln, lassen sie sich im Grunde auch nur im sozialen Kontext erproben. Aber auch dafür bietet der Sport mit seinen vielfältigen Mannschaftssportarten und den in der Freizeit gemeinsam ausgeführten Sportaktivitäten eine gute Basis.

#### **4.3.5 Sport und die Entwicklung des Selbstkonzepts und der Identität**

Im Allgemeinen ist man sich einig, dass der Sport zur Ausbildung eines positiv geprägten Selbstkonzepts beitragen kann (vgl. Brinkhoff 1998, Brettschneider 2003b). Zumindest für bestimmte Teilbereiche des Selbstkonzepts, nämlich für das Selbstwertgefühl und das Körperkonzept, liefern die Studien eindeutige Hinweise, in Bezug auf andere Teilbereiche sind die Studien noch nicht schlüssig (vgl. Brettschneider 2003b).

Unter Körperkonzept versteht man die Selbsteinschätzung der körperlichen Leistungsfähigkeit des eigenen Körpers und der körperlichen Attraktivität (vgl. ebd. 222). Brinkhoff (1998, 113) stellt fest, dass sportliche Aktivität das Körperbild nachhaltig beeinflusst. Der Körper im Jugendalter ist ständigen Veränderungen unterworfen und erschwert Jugendlichen so die Entwicklung eines positiven Körperkonzepts. Umso größer ist die Bedeutung sportlicher Betätigung für Heranwachsende. Auch die Deutsche Sportjugend (dsj 2002, 33) stellt dies fest und zeigt dann den Zusammenhang zwischen Körperkonzept und Selbstkonzept auf: *„Zwischen der eigenen sportlichen Aktivität, Trainingswirkungen und Wettkampferlebnissen sowie dem Körperkonzept besteht eine enge Wechselwirkung, die in starkem Maße das globale Selbstkonzept*

beeinflussen kann“. Gleichzeitig wird dort auch der Hinweis gegeben, dass es nicht auf die tatsächlichen, objektiv messbaren Leistungen ankommt, sondern auf das Bild bzw. die Vorstellung, die ein Individuum von seinem Körper entwickelt.

Ein positives Körperkonzept wird als eine Bedingung für den Aufbau eines positiv geprägten Selbstbildes beschrieben und liegt auf der Ebene der Selbsteinschätzung. Eine ganzheitliche Selbstwahrnehmung benötigt aber auch die Fremdwahrnehmung (vgl. Nüberlin 2002, 15). Auch hierzu kann Sport beitragen: *„Handlungen im Sport sind in besonderem Maße darauf angelegt, als Leistungen erlebt und bewertet zu werden* [sowohl von einem selbst, wie auch von Gleichaltrigen und Erwachsenen, d. Verf.]. *Die Kriterien und Bedingungen, unter denen diese Bewertungen erfolgen, sind transparent und leicht nachvollziehbar“* (Brinkhoff 1998, 112). Damit sind gerade Fremdeinschätzungen im Sport leichter durchschaubarer und erfolgen unmittelbarer, als es z.B. in der Schule oft der Fall ist.

Aus der Abwägung von Selbst- und Fremdeinschätzung kann dann ein Selbstbild entworfen werden, das – positiv geprägt – das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeitsvorstellungen<sup>47</sup> der Jugendlichen stärken kann, mit positiven Auswirkungen, z.B. auf den Umgang mit Stresssituationen: *„Die eigenen Handlungskompetenzen werden für wesentlich stärker erachtet, und mit der sicheren Gewissheit um die eigene Handlungskompetenz fällt die eigentliche Bewertung des Streßgeschehens vergleichsweise undramatisch aus, und es entsteht objektiv weniger Streß“* (ebd. 112). Auch Brettschneider (2003b, 231) benennt die positive Konsequenzen: *„Sportlich aktive Jugendliche weisen – geschlechterunabhängig – ein positiveres Selbstwertgefühl auf als sportabstinente Jugendliche. Damit verfügen sie über eine günstige Startposition für ihr zukünftiges Leben, denn das Selbstwertgefühl wirkt steuernd auf das Verhalten ein und ist zugleich ein guter Prädiktor für psychisches Wohlbefinden“*.

Eine Verbindung zwischen Sport und der Entwicklung einer stabilen Identität wurde als solches konkret nicht benannt. Da aber ein positiv gefärbtes Selbstbild eine Voraussetzung für eine stabile Identität bildet<sup>48</sup>, lässt sich davon ausgehen, dass Sport auf diese Weise identitätsfördernd wirken kann (vgl. Kurz et al. 1989). Der große Vorteil von Sport in dieser Hinsicht liegt aber wohl in der protektiven, d.h. identitätsschützenden Wirkung. So beschreibt Brinkhoff (1998, 114), dass Sport den Jugendlichen vor besonders lang anhaltenden Belastungen schützen kann: *„Chronische Belastungen und Spannungen können bereits im Entstehungsprozeß durch kathartische Prozesse, durch Time-out-Situationen und durch die einfache Produktion von*

<sup>47</sup> Mehr zum Thema »Selbstwirksamkeit(-serfahrungen)« vgl. z.B. Bandura 1994; Edelstein 1995

<sup>48</sup> vgl. Kapitel 1.4 und 1.5 dieser Arbeit

Wohlbefinden gemildert oder sogar abgebaut werden“. Das Selbstbild und die (sich im Aufbau befindliche) Identität können so vor allzu großen Belastungen bewahrt werden. Eine weitere Schutzfunktion kann auch von der personalen Unterstützung ausgehen, die sich im Sport in Form von Mitsportlern und Mitsportlerinnen sowie durch Übungsleiter und Übungsleiterinnen finden (vgl. dsj 2002, 24f).

Es lässt sich also feststellen, dass Sport in vielen Bereichen über Unterstützungspotentiale für die Entwicklung Jugendlicher verfügt, deren Wirkung allerdings erst in bestimmten (pädagogischen) Settings zur Entfaltung kommen kann. Schmidt et al. (2003) beschreiben diese Wirkungen zusammenfassend in ihrer Schlussbetrachtung zum ersten deutschen Kinder- und Jugendsportbericht in einem Vergleich zwischen sportlich aktiven und inaktiven Jugendlichen:

*„Heranwachsende, die sportlich aktiv sind, weisen die besseren Schulleistungen auf, fühlen sich in einem sichereren sozialen Netzwerk aufgehoben, zeigen die größere Stressresistenz und sind ausgeglichener als ihre Altersgenossen. Vor allem nehmen sportlich aktive Jugendliche – geschlechtsunabhängig – ihren Körper als leistungsstark und attraktiv wahr. Damit ist ein ganz wichtiger Grundstein für die Bildung eines positiven jugendlichen Selbstwertgefühls und für die Findung einer eigenen personalen Identität gelegt“.* (vgl. ebd. 405)

#### **4.4 Sport in den Institutionen Jugendhilfe, Schule und Sportverein**

Wie bereits geschildert wurde, nimmt der Sport einen wichtigen Platz in der Lebenswelt der Jugendlichen ein. Gleichzeitig lassen sich im Sport Möglichkeiten erkennen, die in einem bestimmten Setting zur Unterstützung jugendlicher Entwicklung beitragen kann. Hier soll im Folgenden die Bedeutung des Sports in den Institutionen Jugendhilfe, Schule und Sportverein dargestellt werden. Dazu werden die Ziele, Zielgruppen und Arbeitsweisen in Bezug auf Sport untersucht.

Zunächst muss aber eine Grundsatzdiskussion um die Sportpädagogik aufgezeigt werden, die so genannte »Legitimationsdebatte«. In dieser Diskussion geht es um die Fragen „*welche pädagogischen Erwartungen an ihn* [den Sport, d. Verf.] *gerichtet und wie diese begründet werden können*“ (Baur et al. 2000, 378). Dabei zeigen sich zwei Stränge auf: (1) Erziehung zum Sport und (2) Erziehung durch Sport.

Bei der Erziehung zum Sport wird davon ausgegangen, dass sportliche Aktivität zum Leben des Menschen dazugehören sollte und die Lebenszufriedenheit per se steigern. Es geht

hier darum, Kinder und Jugendliche zu befähigen, sich in der differenzierten Sportwelt zu-rechtzufinden und sich am Sport zu beteiligen (vgl. ebd. 378).

Bei der Erziehung durch Sport dagegen wird davon ausgegangen, dass „*ein pädagogisch ar-rangierter Sport auch immer einen Beitrag zur ‚allgemeinen‘ Persönlichkeitsentwicklung der Heran-wachsenden und zur Bewältigung von ‚Entwicklungsaufgaben‘ leisten sollte und könne*<sup>49</sup>“ (ebd. 379). Es geht also um mehr als »nur« um die Entwicklung sportbezogener Kompetenzen.

Beiden Konzeptionen liegt das Verständnis zugrunde, dass sich Erziehungsziele und Ent-wicklungsmöglichkeiten für die Jugendlichen nicht automatisch bei der sportlichen Aktivität verwirklichen, sondern dass sie in pädagogischer Arbeit vermittelt werden müssen (vgl. ebd. 379).

Aus diesen Diskussionsergebnissen geht hervor, dass es sich bei sportbezogener Jugendar-beit – egal welcher Strang in der Arbeit bevorzugt wird – um pädagogische Arbeit handelt. Mit Hilfe dieser Legitimationsdebatte lassen sich die Ziele und Arbeitsweisen der Institutio-nen beschreiben.

#### 4.4.1 Sport in der Jugendhilfe

„*Jugendhilfe bezeichnet denjenigen Bereich Sozialer Arbeit, in dem auf der strukturierenden Grundlage eines einheitlichen Gesetzes (KJHG) öffentliche Aufgaben und spezifische, organisatori-sche Arrangements der Erziehung, Bildung und der sozialen Daseinsfürsorge für Kinder, Jugendliche und deren Eltern außerhalb von Familie, Schule und Berufsausbildung institutionalisiert sind.*“ (Oelerich 2002, 773)

Diese Definition gibt sehr gut wieder, was unter Kinder- und Jugendhilfe verstanden wird. In Abb. 13 sind einige Paragraphen des KJHG aufgeführt, die als ge-setzliche Grundlage für Jugendarbeit in Bezug auf Sport wichtig er-scheinen.

Jugendhilfe folgt in ihrer Arbeitsweise den drei fachlichen Eckwer-ten der Lebensweltorientierung, der Dienstleistungsorientierung und der Professionalität. Dabei steht die Ressourcenorientierung im Mit-telpunkt, d.h. die pragmatische Ausrichtung auf die vorhandenen, viel-leicht auch (noch) verschütteten Stärken der Jugendlichen wird ange-strebt. Zudem will sich Jugendhilfe zunehmend im Sozialraum der Klienten verankern und

§1 Abs.1: Jeder junge Mensch hat das Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverant-wortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.  
§1 Abs.3: Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere  
§1 Abs.3 Nr.1: junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligun-gen zu vermeiden oder abzubauen  
§1 Abs.3 Nr.4: dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten und oder zu schaffen  
§11 Abs.1: Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendhilfe zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.  
§11 Abs.3: Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit zählt  
§11 Abs.3 Nr.2: Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit

Abb.13: gesetzliche Grundlagen der Jugendhilfe in Bezug auf eine sportbezo-gene Jugendarbeit

<sup>49</sup> wie oben dargestellt

steuert damit auf Kooperationen hin. Es wird die Prämisse der Prävention verfolgt, des frühzeitigen Interventions, bevor es zu etwaigen Problemlagen oder deren Verstärkungen kommen kann. (vgl. BMFSFJ 2002, 63ff)

Böhnisch (2002a, 1036) beschreibt die Zielgruppe von Jugendhilfe als die Jugendlichen, „die aus der Normalbiographie herausfallen, wo Familien nicht in der Lage sind, ihre Kinder in diese Normalbiographien einzufädeln“. Der elfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002, 42) beschränkt die Zielgruppe der Jugendhilfe dagegen nicht auf die randständigen und auffälligen Jugendlichen, sondern auf alle Heranwachsenden. Alle Jugendlichen sollen in ihren Entwicklungsproblemen und bei der Bewältigung ihrer individuellen Lebensprobleme geholfen werden. Jugendhilfe will demnach für das allgemeine Aufwachsen in Deutschland zur Schaffung positiver Lebensbedingungen beitragen.

Anhand dieser Darstellung von Jugendhilfe und deren (gesetzlichen) Grundlagen – mit Blick auf die Unterstützungspotentiale des Sports – lässt sich feststellen, dass Sport durchaus ein probates Mittel für die Durchsetzung der von Jugendhilfe gesetzten Ziele in Bezug auf Jugendarbeit und auf die Unterstützung junger Menschen sein kann. Im §11 Abs.3 Nr.2 KJHG wird sportbezogene Arbeit als ein Schwerpunkt der Jugendarbeit im Rahmen von Jugendhilfe beschrieben. Betrachtet man die Grundlagen der Lebensweltorientierung und die Bedeutung des Sports in der Lebenswelt, so ergibt sich hieraus schon die Legitimation und der Auftrag, Sport in die Arbeit der Jugendhilfe mit einzubauen.

In der Ausführung beschränkt sich das Sportangebot allerdings oft auf die Offene Jugendarbeit und auf »alltägliches« Sporttreiben, ohne dass es konzeptionell verankert ist, oder auf kurzfristige Projekte zu bestimmten Themen, wie Gewalt- oder Suchtprävention.

Allerdings gibt es auch einige freie Träger, die mittels eines sportbezogenen Angebotes Kinder und Jugendliche unterstützen wollen. Golenia (1999) stellt einige Initiativen vor. Die meisten arbeiten – wie es Jugendhilfe im Allgemeinen anstrebt – in Kooperationen, z.B. mit Sportvereinen. Unter anderem wird hier auch der Berliner Verein für Sport und Jugendsozialarbeit e.V. (VSJ) beschrieben.

Der VSJ ist anerkannter freier Träger der Jugendhilfe. Mit Hilfe des sportbezogenen Angebots versucht der Verein Jugendliche zu erreichen, die von anderen Jugendhilfeeinrichtungen nur schwer erreicht werden, und die sich nicht an traditionelle Sportvereine binden. Die Arbeit des Vereins ist niedrigschwellig, bedürfnisorientiert, basiert auf Partizipation der Jugendlichen, die Angebote sind gewaltpräventiv und integrationsfördernd ausgerichtet. Der

VSJ betrieb 1999 sechs so genannte »SportJugendClubs«, regionale Jugendzentren, in denen verschiedene Sport-, Spiel- und Bewegungsangebote sowie Freizeitsportaktionen, Projekte und Veranstaltungen stattfanden. (vgl. ebd. 31)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in der Jugendhilfe Sport auf vielfache Art und Weise für die sozialpädagogische Arbeit genutzt wird, häufig in Kooperationen mit anderen Jugendhilfeeinrichtungen, Sportvereinen oder auch Schulen. Im Allgemeinen steht dabei die Erziehung durch Sport im Vordergrund. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass viele Sportangebote unreflektiert, und ohne in einem pädagogischen Konzept eingebunden zu sein, stattfinden. In diesen Fällen besteht die Gefahr, dass Sport seine volle Wirkungsweise nicht entfalten kann, oder im schlimmsten Fall negative Auswirkungen mit sich bringt.

#### 4.4.2 Sport in der Schule

„Schule ist eine Selbstverständlichkeit im Dasein von jungen Menschen“ (Thimm 2002, 177). Es wurde bereits bei der Beschreibung der heutigen Lebenswelt Jugendlicher deutlich, dass Schule eine bedeutende Rolle im Leben der Heranwachsenden spielt. Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht kommt jedes Kind und jeder Jugendliche unausweichlich<sup>50</sup> mit der Schule in Berührung.

Schule ist nach Prüß (2004, 103f) eine Institution, die mit Hilfe von auf bestimmten Fächern abgestimmten Lehrplänen den Schülern in erster Linie kognitives Wissen vermittelt, dieses Wissen abfragt und den Wissenstand der Schüler mittels Notengebung bewertet. Dabei werden die Inhalte der Lehrpläne aus gesellschaftlichen Zielvorstellungen und ökonomischen Anforderungen abgeleitet. „Hauptaspekt von Schule ist Bildung als spezifische Unterstützung Heranwachsender zum Erwerb von Kenntnissen und der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd. 104). Diese Bildung soll in erster Linie der Aufnahme einer Erwerbsarbeit dienen, denn Schule ist im Allgemeinen zukunftsorientiert.

An dieser Stelle muss aber auch gesagt werden, dass Schule längst nicht mehr „vorrangig Zuweisungsfunktion, sondern Ausschlussfunktion [hat]: Wer durchhält, kann weitermachen, wer herausfällt, hat geringe Sozialchancen“ (Thimm 2002, 179).

Sport in der Schule kann in verschiedenen Arten auftreten: als Unterricht, in den Pausen (»aktive Pause«), als Sport-AG, im offenen Nachmittagsbereich der Ganztagschule oder als Schul-Event. Die Inhalte des Sportunterrichts sind ebenso wie die Inhalte anderer Fächer in

---

<sup>50</sup> Zur Not werden schulabstinente Schülerinnen und Schüler zwangsweise von der Polizei der Schule zugeführt.

Rahmenlehrplänen auf die jeweilige Klassenstufe abgestimmt. Dabei lassen sich diese Inhalte nur schwer zusammenfassen, da die Schulplanung und die darin beinhaltende Ausarbeitung der Rahmenpläne im Ressort der Bundesländer liegt und somit keine einheitlichen Lehrpläne vorliegen. Nach Ziroli (1998) ist Schulsport als Erziehung zum Sport zu verstehen, d.h. er ist darauf ausgerichtet, Schülerinnen und Schüler auf die Teilnahme am außerschulischen Sport<sup>51</sup> »vorzubereiten«. Deshalb richten sich die Inhalte auch am außerschulischen Sport aus und sind – im gleichen Maße wie die sportlichen Aktivitäten außerhalb der Schule auch – geprägt durch eine Vielzahl an Sportarten. Diese Inhalte dürfen sich aber nicht gegensätzlich zum Erziehungsauftrag der Schule verhalten<sup>52</sup>. Ziroli (1998) benennt die Aufgaben des Schulsports genauer: *„Die Vielfalt an Grundqualifikationen zu vermitteln, die das Agieren und Interagieren im Sport im motorischen, sozial-affektiven und kognitiven Bereich verlangen, werden daher als die wichtigsten Aufgaben des Schulsports angesehen“* (ebd. 22f).

Allerdings lässt sich mittlerweile in den Lehrplänen auch der Aspekt des Erziehens durch Sport finden<sup>53</sup>, z.B. Hamburg (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport 2003) oder Rheinland-Pfalz (vgl. Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung 1998).

Auch die Schule hat die persönlichkeitsfördernden Potentiale des Sports entdeckt und versucht diese nicht nur im Sportunterricht einzubringen, sondern auch in der Pausengestaltung und vor allem im Ganztagsbetrieb der Schule, beides zumeist mit verschiedenen Kooperationspartnern aus Sportverein oder Jugendhilfe.

Allerdings gehört Sport auch mit zu den Fächern – obwohl sein Wert wie gezeigt längst gemeinhin bekannt ist –, die als erstes dem Sparzwang der Behörden »geopfert« werden. Als Beispiel sei hier nur der Schwimmunterricht in Hamburg genannt: zwei Lehrbecken bereits geschlossen (weitere sollen folgen) und jetzt soll der gesamte Schwimmunterricht nicht mehr von der Schule durchgeführt, sondern an eine GmbH »ausgesourct« werden. Es handelt sich dabei nicht um eine Kooperation, sondern um eine komplette Ausgliederung eines Bildungsangebotes der Schule in private Hand. Das würde mit großer Wahrscheinlichkeit einen Verlust des pädagogischen Inhalts bedeuten. Viele weitere Fragen sind auch noch nicht beantwor-

---

<sup>51</sup> Damit ist nicht nur der organisierte Sport in Form des Vereinssports gemeint, sondern auch der informelle, also der Freizeitsport (vgl. Ziroli 1998, 23).

<sup>52</sup> So ist Boxen im Sportunterricht sehr umstritten.

<sup>53</sup> vgl. auch Fessler 2004

tet: Finanzierung; Gruppengröße, Anzahl und Qualifikation des Personale etc. (vgl. Kuhfeld 2005).

#### 4.4.3 Sport im Sportverein

In den Sportvereinen geht es in erster Linie um das Ausüben von Sport. Die Aufgabe der Vereine und übergeordneten Verbände liegt dabei im Organisieren von Sportmöglichkeiten und der Schaffung von Rahmenstrukturen, sowie der Förderung von sportlicher Handlungs- und Leistungsfähigkeit in Trainings- und Wettkampfsituationen (z.B. Talentförderung). Ebenso sollen die Mitglieder dazu ermutigt und befähigt werden, ein Leben lang aktiven Sport zu treiben. Sport in Sportvereinen dient somit der Erziehung zum Sport. (vgl. dsj 2002, 12f)

Gleichzeitig hat die Deutsche Sportjugend (ebd.) in ihrem Leitbild auch die Erziehung durch Sport verankert, d.h. die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen zählt mit zu den Hauptzielen<sup>54</sup>. Allerdings scheint es so, als würde dieses Ziel in erster Linie dem Selbstzweck dienen: *„Sportliche Aktivität kann auf der einen Seite zur Förderung der sozialen Ressourcen und zum Selbstkonzept beitragen, auf der anderen Seite sind stabile psychosoziale Ressourcen eine wichtige Voraussetzungen für das Erbringen sportlicher Leistungen“* (ebd. 15). Demnach strebt der Sportverein keine allgemeine, sondern eine sportbezogene Persönlichkeitsentwicklung an.<sup>55</sup> Der Sportverein wird deshalb auch weiter den Schwerpunkt in der Jugendarbeit auf die Anleitung und Durchführung von Sportangeboten zur Leistungsentwicklung legen und vor allem diejenigen psychosozialen Ressourcen fördern, die einen Einfluss auf die Handlungs- und Leistungsfähigkeit im Sport haben.<sup>56</sup>

Es stellt sich hier nur die Frage, welches Gewicht die beiden Seiten – Erziehung zum Sport oder Erziehung durch Sport – in den Sportvereinen (an der Basis) tatsächlich haben: Überwiegt der Leistungsgedanke, ist die Persönlichkeitsentwicklung entscheidender, oder hält sich beides die Balance? Baur et al. (2000, 381) stellen fest, dass bei den Übungsleiter(innen) der Gedanke der Erziehung zum Sport im Vordergrund steht, die Möglichkeiten der Förderung

---

<sup>54</sup> Zu den drei Kernbereichen im Bereich Intention des Leitbilds des dsj gehört neben der Erziehung zum Sport (mit dem Oberbegriff »Sport«) und der Erziehung durch Sport (mit dem Überbegriff »Jugendhilfe«) auch noch die Sicherung und Förderung des Ehrenamtes der Qualifikation der Mitarbeiter(innen) und die Sicherung und Beschaffung der finanziellen Mittel (unter dem Überbegriff »Ressourcen«) (vgl. dsj 2002, 12).

<sup>55</sup> Wobei sich das nicht voneinander trennen lässt, denn Persönlichkeitsentwicklung betrifft alle Bereiche des Lebens. Es geht hier um eine konzeptionelle Frage, die sich auf Handlungsziele und konkrete Handlungsschritte auswirkt.

<sup>56</sup> Dies soll keineswegs als Kritik am Sportverein verstanden werden. Sport und das Sporttreiben sind das »Kerngeschäft« von Sportvereinen, und darauf konzentrieren sie sich (vgl. Baur/Braun 2000, 379). Sportvereine können nicht die Aufgaben von Jugendhilfe oder Schule übernehmen.

der psychosozialen Ressourcen durch Sport zwar bekannt sind und auch gerne benannt werden, aber zumeist nicht in Form einer pädagogischen Arbeitsgrundlage vorliegen.<sup>57</sup>

Sport in Sportvereinen wird im Allgemeinen in Form von Training und Wettkampf durchgeführt, bei denen regelmäßige Anwesenheit und Leistungsbereitschaft bedingend sind. Genauso gibt es aber auch von Sportvereinen organisierte Kinderfeste oder andere Events, die für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich sind, meist aber nur punktuell ausgerichtet werden. Die Dachverbände – Deutscher Sportbund und Deutsche Sportjugend – initiieren Kampagnen und Projekte, an denen sich die Sportvereine beteiligen können, wie z.B. die auf Suchtprävention ausgelegte Kampagne »Kinder stark machen«<sup>58</sup> oder das »E & C Aktionsprogramm Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten« (vgl. dsj 1999), bei dem es um die Qualifizierung sozialer Initiativen geht. Zumeist findet die – von der Deutschen Sportjugend so benannten – »sozialen Offensive im Jugendsport« in Kooperation mit Jugendhilfeeinrichtungen oder Schulen statt, und ist in der Regel auf befristete Projekte oder Events beschränkt. Teilweise finden sich, wie die SportJugendClubs in Berlin (s. oben), langfristige Kooperationen. Im Rahmen der Schule findet eine Zusammenarbeit hauptsächlich im Zusammenhang mit der Ein- und Durchführung von Ganztagschulen statt.

Insgesamt lässt sich sagen, dass in allen drei Institutionen die Erziehung durch Sport – zumindest zum Teil – in der Arbeitsweise zu erkennen ist. Demnach kann und wird Sport sowohl in der Jugendhilfe, Schule und auch im Sportverein als Instrument zur Förderung und Unterstützung der jugendlichen Entwicklung der Persönlichkeit eingesetzt, und das obwohl sich diese Einrichtungen doch in wesentlichen Merkmalen unterscheiden (vgl. Abb.14). Auf diese Thematik der Unterschiede und Gemeinsamkeiten als Hintergrund für mögliche Kooperationen soll im Kapitel 5 näher eingegangen werden.

Jugendhilfe	Schule	Sportverein
ganzheitlicher Ansatz	kognitiver Ansatz	körperbezogener Ansatz
situative Kreativität	einengende Vorwegplanung	es überwiegt die Mischung
selbstkritische Reflexion	Benotung	Selbst- und Fremdbewertung
Verhaltensdifferenzierung	Verhaltenstypisierung	Mischung
Offenheit	Reglementierung	Mischung
Soziales und ganzheitliches Lernen/Verhalten	Theoretisches Lernen/Wissen	Sport- und körperbezogenes Lernen/Wissen/Verhalten
Erziehung durch Sport	Erziehung zum Sport und durch Sport	Erziehung zum Sport steht im Mittelpunkt

Abb.14: Unterschiede Jugendhilfe, Schule und Sportverein an ausgewählten Merkmalen; zum Teil in Anlehnung an Brenner et al. (1992, 10)

<sup>57</sup> Baur et al. (2000, 382f) geben an, dass das Fehlen eines solchen pädagogischen Konzepts der Grund für die Glaubwürdigkeit des/der Übungsleiter(in) und der Vertrautheit zwischen ihm/ihr und den Sportlern sei. Über den freundschaftlichen Umgang miteinander würde eine »pädagogische Autorität entstehen«. Damit würden sie aber auch sagen, dass in der Jugendhilfe eine Beziehung zwischen Jugendlichen und Sozialarbeiter(innen) nicht möglich wäre, denn dort bildet ein pädagogisches Konzept Grundlage aller professionellen Handlungen. Auch der Verfasser dieser Diplomarbeit kann aus eigener Erfahrung sagen, dass pädagogische Konzepte im Jugendsport »funktionieren«, solange der/die Übungsleiter(in) in seinen/ihren Handlungen authentisch bleibt und die Inhalte eines solchen Konzepts transparent sind und die Jugendlichen im Mittelpunkt behalten.

<sup>58</sup> im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Mehr gibt es zu dem Thema unter [www.kinderstarkmachen.de](http://www.kinderstarkmachen.de)

## 4.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel ging es hauptsächlich um die Untersuchung, inwieweit sich Sport als Instrument einer auf die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung ausgerichteten (sozialpädagogischen) Jugendarbeit eignet. Dazu wurde der Begriff »Sport« definiert, die Bedeutung des Sports in der Lebenswelt der Jugendlichen dargestellt, Potentiale und Risiken aufgezeigt und die Nutzung von Sport in den Institutionen Jugendhilfe, Schule und Sportverein untersucht. Dabei wurden folgende Erkenntnisse gewonnen:

1. Der Sportbegriff ist aufgrund seiner Komplexität und seines Alltagsgebrauchs schwer zu definieren. Für diese Arbeit wird ein subjektiver Sportbegriff genutzt: Dem Sport wird alles das zugeordnet, das die Jugendlichen unter Sport verstehen. Die Meinung der Jugendlichen steht im Mittelpunkt und beinhaltet sowohl Vereins- wie auch Freizeitsport.

2. Sport weist heutzutage – wie viele andere Lebenswelten auch – eine hohe Differenzierung auf, sowohl in den Sportarten selbst, als auch in den Möglichkeiten diese auszuüben. Gemeinsam ist aber nahezu allen sportlichen Aktivitäten, dass der eigene Körper und die Auseinandersetzung mit diesem im Mittelpunkt stehen.

3. Sport spielt eine wichtige Rolle in der Lebenswelt Jugendlicher. Nur wenige Heranwachsende betreiben gar keine sportlichen Aktivitäten. Allein durch den Schulsport kommt nahezu jeder mit Sport in Kontakt. Daneben sind auch viele junge Menschen – ca. 40% – in Sportvereinen organisiert, aber auch der informelle Freizeitsport wird vielfach genutzt. Der Verein wird als Nr. 1 unter den Jugendverbänden gewertet, und erfährt somit eine enorme Wichtigkeit. Gleichzeitig muss aber bedacht werden, dass der Sportverein auch selektiv wirkt und besonders die randständigen Jugendlichen nur schwer oder gar nicht erreicht.

4. Im Sport finden sich Potentiale, die für eine Förderung und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher nutzbar gemacht werden können. Diese Möglichkeiten liegen zum einem darin, dass Sport und insbesondere die Thematisierung des eigenen Körpers Orientierung vermitteln und Verunsicherungen, die sich aus der gesellschaftlichen Struktur ergeben, zum Teil bzw. für eine gewisse Zeit ausblenden kann. Zum anderen bietet Sport ein Erprobungsfeld für soziales Lernen und Handeln, einen Raum, der für (soziale) Experimente offen steht. In der spielerischen Auseinandersetzung mit anderen können Handlungsweisen in Bezug auf ethische, moralische und demokratische Fragestellungen sowie Konfliktlösungsstrategien entwickelt, erprobt und erlernt werden.

Darüber hinaus können in der sportlichen Aktivität Handlungskompetenzen und der Aufbau des Selbstkonzepts gefördert werden. Sport kann also auch zur Entwicklung einer stabilen Identität beitragen. Jugendliche können so befähigt werden, in der heutigen individualisierten und pluralen und durch hohe Anforderungen und Verunsicherungen gekennzeichneten Gesellschaft handlungsfähig zu werden und zu bleiben.

Die Frage nach einer möglichen Unterstützungsfunktion der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher durch Sport lässt sich somit klar bejahen.

5. Der Sport hat zwar diese Potentiale, allerdings birgt er auch Risiken. Jugendliche können Misserfolge erleben, stigmatisiert werden, Ängste spüren, mit Drogen in Kontakt kommen, gesundheitsgefährdende Risikosportarten ausüben. Sport ist somit als ambivalent zu betrachten. Erst in einem geplanten pädagogischen Setting kann Sport seine vielfältigen positiven Wirkungen entfalten. Dabei kommt dem »pädagogischen Gegenüber« (z.B. Übungsleiter(in), Sportlehrer(in), Sozialpädagogen(in)) eine besondere Rolle zu.

6. Die drei großen »jugendspezifischen« Institutionen haben – trotz ihrer strukturellen Unterschiede – die Möglichkeiten und den Stellenwert von Sport als »Entwicklungsunterstützer« erkannt. Allerdings kann man davon ausgehen, dass vielfach (sozial-)pädagogische Konzepte – die Sport in dieser Funktion in den Mittelpunkt rücken – noch nicht entwickelt wurden bzw. in unterschiedlichen Ausprägungen existieren.

Viele der sozialen Kampagnen, Initiativen, Projekte oder Events der einzelnen Einrichtungen werden in Kooperation mit einer oder mehreren anderen Einrichtungen durchgeführt.

## 5. Kooperation

Spätestens seit dem – vor allem in der Presse so betitelten – PISA-Schock (vgl. Abb.15) ist die Bildungsdebatte um die Lernfähigkeit der deutschen Schülerinnen und Schüler und vor allem die Effektivität der Schulen allgegenwärtig. Mit dieser Debatte einher geht eine Diskussion um eine flächendeckende Einführung der Ganztagschule<sup>59</sup> und die Forderung nach Ko-

PISA bedeutet »Programme for International Student Assessment« und dabei handelt es sich um eine umfassende Schulleistungsstudie der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), der zurzeit 30 Staaten – hauptsächlich Industrieländer – angehören.

Mit der PISA-Studie wollen sich die Teilnehmerstaaten ein regelmäßiges Bild davon machen, wie gut sie ihre Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereiten. Dazu sollen bestimmte für die Gesellschaftsfähigkeit bestimmende Kompetenzen (Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung sowie fächerübergreifende Kompetenzen) untersucht werden, sowie eine Analyse der Verbindung von sozialer Herkunft und Bildungschancen und –erfolge durchgeführt. Zusätzlich wird der Blick auch auf Aspekte schulischer und außerschulischer Lern- und Lehrbedingungen gerichtet.

Die Studie wird in drei Zyklen durchgeführt, wobei jeweils bei den Basiskompetenzen andere Schwerpunkte gesetzt werden und unterschiedliche fächerübergreifende Kompetenzen überprüft werden: 2000 (Schwerpunkt: Lesekompetenz; Voraussetzungen selbständigen Lernens), 2003 (Schwerpunkt: mathematische Grundbildung; allgemeine Problemlösbarkeit) und 2006 (Schwerpunkt: naturwissenschaftliche Grundlagen; Kompetenz und Nutzung von Computern).

Untersuchungspopulation sind jeweils die 15jährigen, wobei 2000 28 OECD Staaten plus 4 Partnerstaaten mit insgesamt ca. 180000 Jugendlichen teilnahmen, 2003 30 plus 11 Staaten mit ca. 250000 Jugendlichen und 2006 30 plus 26 Staaten.

Die Studie wurde mittels Fragebögen für Schüler, Eltern, Lehrer und Schulleitungen erhoben.

Die Auswertung der Studie 2000 ergab, dass Deutschland auf allen drei Kompetenzgebieten unterhalb des OECD-Durchschnitts lag und ein immanenter Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen und –erfolge besteht, der in Deutschland am stärksten ausgeprägt ist. Auch die Ergebnisse der zweiten Studie bestätigten dies erneut, obwohl Deutschland in Bezug auf die Kompetenzen jetzt im Durchschnitt lag. Die dritte Studie befindet sich noch in der Auswertung.

(vgl. Stanat et al. 2002; Prenzel et al. 2005; PISA 2006)

Die Ergebnisse der Studie 2000 führten zu einem Aufschrei in der Presse und in der Bevölkerung, zum so genannten PISA-Schock, der eine Welle von Reformvorschlägen und Diskussionen losbrach.

Es soll hier zu bedenken geben, dass es sich bei den untersuchten Kompetenzen um schulbezogene auch um kognitives Wissen handelt. Soziale Kompetenzen werden hier nicht erfasst.

Abb.15: Anmerkungen zu den PISA-Studien

<sup>59</sup> die ja eigentlich keine Diskussion mehr ist, sondern bereits beschlossen und an vielen Standorten eingeführt wurde

operation von Jugendhilfe und Schule.

Um eine solche Kooperation unter Einbezug des Sportvereins soll es hier gehen. Allerdings kann dabei nicht die pure Wissensvermittlung und Verbesserung der kognitiven Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen – allenfalls als ein »Nebenprodukt« anfallen –, sondern die sozialpädagogische Perspektive, die auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ausgerichtet ist, soll Ausgangs- und Mittelpunkt einer solchen Kooperation sein und die Inhalte und Arbeitsweisen maßgeblich mitbestimmen.

Im Folgenden soll beschrieben werden, welche Voraussetzungen eine gelingende Kooperation dieser drei Institutionen benötigt, und welche Gründe es für eine solche Kooperation überhaupt gibt, und zwar aus Sicht der laufenden Bildungsdebatte sowie aus dem Blickwinkel der einzelnen Institutionen. Zum Schluss wird gezeigt, Sport als Instrument in einer Kooperation genutzt werden kann.

## 5.1 Grundlagen einer gelingenden Kooperation

Kooperation kann unter vielen Gesichtspunkten gesehen und auf viele Arten durchgeführt werden, z.B. in einer einmaligen Ausführung in Gestalt einer Festveranstaltung, befristet in Form eines gewaltpräventiven Projektes, Kooperationsakteure<sup>60</sup> als »Zulieferer« von Informationen oder untergeordnete »Arbeitnehmer«. Gelingende Kooperation, wie sie in dieser Arbeit verstanden werden soll, geht aber weit über diese Beispiele hinaus.

Zunächst soll etwas zur weiteren Vorgehensweise geklärt werden: In der Literatur finden sich mittlerweile eine große Menge an Aufsätzen, Büchern und Beschreibungen zum Thema der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, auf andere außerschulische Einrichtungen wird dagegen kaum eingegangen<sup>61</sup>. Die Inhalte einiger dieser Quellen sollen genutzt werden, um allgemeine Voraussetzungen für gelingende Kooperationen zu beschreiben, um diese dann in Verbindung zu den Institutionen Jugendhilfe, Schule und Sportverein zu bringen. Dadurch steht in den folgenden Ausführungen nicht die alleinige Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Vordergrund, sondern es können gleichwertig Kooperationsbedingungen für alle Kooperationspartner<sup>62</sup> untersucht werden.

---

<sup>60</sup> Der Begriff der Kooperationspartner wird in diesem absichtlich vermieden.

<sup>61</sup> Diese Einrichtungen werden zwar oft erwähnt, es findet aber nur selten eine nähere Auseinandersetzung mit einer derartigen Kooperation statt.

<sup>62</sup> auch auf andere Einrichtungen als Jugendhilfe, Schule und Sportvereine anwendbar, z.B. Schulen untereinander, oder Jugendhilfe mit Unternehmen etc.

Um die grundlegenden Ebenen einer gelingenden Kooperation zu skizzieren wird sich hier an den Ausführungen von Maykus (2004a) orientiert. Demnach beruht Kooperation ganz abstrakt betrachtet auf drei Eckpfeilern: Kommunikation, Handlungsorientierung und Fachlichkeit (vgl. ebd. 351). Sie bilden sozusagen den Überbau einer Kooperation. Um diese Eckpfeiler zu erreichen, bedarf es einer Kooperationsstruktur (vgl. ebd. 364ff) und einer Kooperationskultur (vgl. ebd. 367).

Unter einer Kooperationsstruktur wird *„der ‚innere Aufbau‘ des Zusammenwirkens, ein Bezugs- und Regel-/Vereinbarungssystem als Basis der Kooperation gemeint“* (ebd. 364). Diese Struktur unterteilt sich nochmals in drei Ebenen:

(1) inhaltliche und zielformulierende Kooperationsebene: Eine gelingende Kooperation bedarf einer gemeinsamen Zielsetzung und eines gemeinsam erarbeiteten und am Bedarf der Kunden orientierten Leitbildes. Die Betonung muss dabei auf die gemeinsame Erarbeitung liegen. Es geht nicht, dass einer der Kooperationspartner quasi gezwungen wird, das Leitbild eines anderen zu übernehmen. Es geht hier auch um Absprachen und Verständigung hinsichtlich Arbeitszeiten und –rythmen und – oft aufgrund der Unterschiedlichkeiten sehr schwer – um gemeinsame Arbeitsprinzipien. Entscheidend ist die Klärung der Arbeitsteilung, also die Verteilung von Arbeitsaufträgen. Jeder der Kooperationspartner bringt bestimmte Arbeitsaufträge und Arbeitsgebiete mit. Diese müssen auch in ihrer Verantwortlichkeiten bleiben. Rollen müssen bestimmt und Grenzen gesetzt werden, so dass Klarheit über diese verteilten Verantwortlichkeiten herrscht.

Alle diese Absprachen müssen in Konzepten und Verträgen, sowie in Funktions- und Stellenbeschreibungen schriftlich festgehalten werden (vgl.<sup>63</sup> auch Prüß 2004; Olk 2004a; Fröhlich-Gildhoff et al. 2006).

Außerdem müssen bestimmte Qualitätsstandards in Bezug auf die jeweiligen Kooperationsvereinbarungen entwickelt werden (vgl. Nörber 2004).

(2) prozessuale und umsetzend gestaltende Kooperationsebene: Diese Ebene berührt die direkte Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Durchführung bestimmter Projekte oder im Arbeitsalltag und meint damit die gezielte Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Kooperationsvereinbarungen und Konzepte. Die besten Konzepte nützen nichts, wenn sie nicht in die Tat umgesetzt werden: *„Kooperation lebt in gemeinsamen Vorhaben [...]“*

---

<sup>63</sup> bezieht sich auch auf den vorherigen Absatz

(Kantak 2002, 11). Hier erzielt die Kooperation Außenwirkung. Für eine konstante Umsetzung bedarf es aber einer „*Feedback-Kultur*“ (Maykus 2004a, 366), d.h. die beteiligten und ausführenden Fachkräfte tauschen sich regelmäßig über Erfahrungen, Ergebnisse, Unzufriedenheiten und Optimierungsvorschläge aus und bringen die Ergebnisse in die jeweils eigenen Einrichtungen mit ein. Ein Austausch findet aber nicht nur bezogen auf die gemeinsame Arbeit statt, sondern bezieht sich punktuell auch auf Informationen über die Arbeit, die außerhalb der Kooperation stattfindet.

(3) leitende und ressourcenerschliessende-institutionelle Kooperationsebene: Vertreter aus der Leitungsebene müssen zusammenkommen und mit den jeweils beteiligte Fachkräften (zumindest mit einer Person pro Kooperationseinrichtung) eine Steuerungs- oder Planungsgruppe bilden. In dieser Gruppe werden Rahmenbedingungen für eine finanzielle und strukturelle Absicherung der Kooperation geschaffen, d.h. Finanzmittel besorgt und zur Verfügung gestellt, sowie personelle Ressourcen sichergestellt. Ebenso wird kontinuierlich am Leitbild und den Zielvereinbarung gearbeitet. Aus dieser Gruppe heraus werden Informationen an alle von der Kooperation betroffenen Personen(-gruppen), z.B. Adressaten bzw. Klienten, eigene Mitarbeiter, weitergereicht. Diese leitende Gruppe übernimmt auch die Aufgaben einer gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit (vgl. auch Fröhlich-Gildhoff 2006, 318).

Mit Kooperationskultur meint Maykus (2004a, 367) die „*Gesamtheit der Formen des Zusammenwirkens*“. Kooperation wird in diesem Bereich von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit ihren Einstellungen und Haltungen »gefüllt«. Kooperationskultur entwickelt sich auf vier Ebenen:

(1) Wertschätzung, Offenheit, Gegenseitigkeit und Gleichwertigkeit: Kooperation muss auf »gleicher Augenhöhe stattfinden«, kein Partner darf eine Vormachtstellung innehaben. Entscheidend ist vor allem die Akzeptanz der fachlich anderen Einstellungen, die sich naturgemäß aus unterschiedlichen Professionen ergeben. Diese anderen Arbeitsprinzipien und Ansichten müssen erkannt, kommuniziert und diskutiert werden, um Missverständnisse und Vorurteile zu verhindern oder aufzuklären. Hier ist der Einzelne gefragt, sich in einer offenen Haltung gegenüber den anderen zu zeigen und auch mal den »Blick über den Tellerrand« der eigenen Profession zu wagen. So kann eine „*Kultur der Wertschätzung*“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2006, 317) entstehen. Außerdem müssen die jeweiligen Fachkräfte bereit sein, freiwillig an dieser Zusammenarbeit teilzunehmen und die Wichtigkeit einer aktiven Mitarbeit erkennen: „*Eine Gesprächs- und Umgangskultur lässt sich nicht verordnen, aber immer ist man selbst Teil des*

Systems und in diesem Sinne auch mitverantwortlich und Modell für die Art und Weise des Miteinander“ (Kantak 2002, 109).

(2) Entwicklungsoffenheit und Irritationsfreundlichkeit: Konzepte werden geändert, Zielsetzungen umgeworfen und neu entwickelt. Kooperationsarbeit bedeutet offen zu sein für Änderungen, für das Einbringen neuer Impulse, für den Mut, alte Wege zu verlassen und neue zu gehen. Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind gefordert, eine solche offene Haltung zu entwickeln und neue Anregungen aus den anderen Professionen als Chance für eine Weiterentwicklung zu sehen, auch in Bezug auf eine verbesserte Arbeit für die Zielgruppe.

(3) (Weiter-)Qualifizierung, Wissensprüfung und –erneuerung, Kreativität: „Wissen fördert Entwicklungsoffenheit und das Hineinversetzen in die Rolle des Anderen“ (Maykus 2004a, 368). Dazu gehört das Wissen über die eigene professionelle Qualifizierung, aber auch die Kenntnisse über die jeweils andere Profession. Um dieses Wissen zu erlangen, bedarf es Fort- und Weiterbildungen miteinander, genauso wie füreinander (vgl. auch Fröhlich-Gildhoff et al. 2006, 318), so dass es zu gegenseitiger Förderung kommen kann. Das verlangt von den Fachkräften Offenheit und ein gewisses Maß an Neugier, aber auch ein Verständnis von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens.

(4) Verkörperung einer kooperationsoffenen und –orientierten Eigenständigkeit: Trotz der Akzeptanz der anderen Profession und einer offenen Haltung im Kooperationsprozess und in der alltäglichen Kooperationsarbeit ist die eigene fachliche Identität klar abzugrenzen von der der Anderen. So werden Grenzen nicht verwischt und Verantwortlichkeiten bleiben geklärt: „Voraussetzung für ein Zusammenwirken ist das beschreibbare und akzeptierte Bild vom eigenen Tun“ (Maykus 2004a, 368).

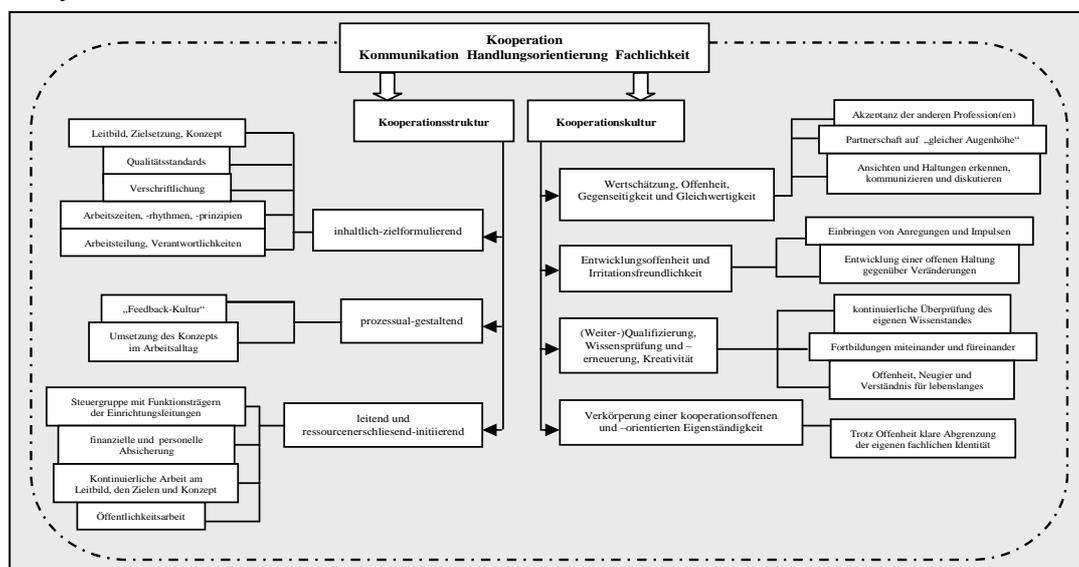


Abb.16: Bedingungen einer gelingenden Kooperation (angelehnt an Maykus 2004a, 364ff)

Zur Veranschaulichung der eben beschriebenen Kooperationsebenen soll Abb.16 dienen.

Wenn die Ziele und Inhalte der einzelnen Ebenen sowohl von den Fachkräften wie auch von der Leitungsebene umgesetzt werden, kann es zu einer gelingenden Kooperation kommen, die (1) auf einer offenen Kommunikation miteinander basiert, in der auch eine kritische Auseinandersetzung stattfinden kann; die (2) auf einer Handlungsorientierung basiert, so dass eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Zielen und Aufgaben auf allen Arbeitsebenen und eine Transparenz für alle Beteiligten stattfinden kann; und die (3) auf einer Fachlichkeit basiert, die prägend ist für den Umgang mit anderen Professionen und Professionellen<sup>64</sup> und Ausgangslage sein kann, für eine Weiterentwicklung der Kooperation wie auch der eigenen fachlichen Qualifikationen. So ist gewährleistet, dass das eigentliche Ziel einer Kooperation ans Tageslicht befördert wird, nämlich dass *„durch Zusammenwirken ein neues, besseres Ergebnis entsteht“* (Prüß 2004, 116), vor allem ein besseres Ergebnis für die Kunden bzw. die Klientinnen und Klienten.

Fröhlich-Gildhoff et al (2006) betonen, dass gelungene Kooperation ein langandauernde und nachhaltige sein muss. Sie sprechen von einem Zeitraum von mindestens drei Jahren (vgl. ebd. 318). Es kann aber auch nicht verschwiegen werden, dass gelingende Kooperation mit einem enormen zeitlichen und arbeitsintensiven Aufwand verbunden ist.

## **5.2 Gründe für eine Kooperation von Jugendhilfe, Schule und Sportverein**

Wie beschrieben, wird seit den ersten PISA-Studien vermehrt eine Änderung des deutschen Schulsystems und eine Öffnung der Schule hin zu Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen gefordert. Welche Begründung steckt hinter diesen Forderungen, und welche Gründe gibt es für die Institutionen Jugendhilfe, Schule und Sportverein, diese mit hohem Arbeitsaufwand verbundenen Kooperationen einzugehen? Um diese Fragen zu beantworten, wird zunächst ein Blick auf die laufende Bildungsdebatte und auf den Bildungsbegriff selbst geworfen.

Bildung: wieder ein Begriff, der voller Komplexität steckt und dessen Konturen sich durch den Alltagsgebrauch verwischt haben, aber dennoch durch PISA in aller Munde zu finden ist. Allerdings zeigt sich in der aktuellen Bildungsdebatte oft eine verkürzte und einseitige Sicht auf Bildung, *„und einseitig ist er, weil er ausschließlich auf die Verwertbarkeit und den Nutzen von*

---

<sup>64</sup> Damit sollen in diesem Zusammenhang auch ehrenamtlich arbeitende Personen gemeint sein, denn zumeist arbeiten auch sie auf einer hohen professionellen Ebene.

*Bildung für im Produktionsprozess verwertbare Qualifikationen ausgerichtet ist“ (Hornstein 2004, 17). Bildung ist aber mehr als nur kognitives Wissen und fachliche Qualifikationen: Bildung betrifft auch die „sozialen und individuellen Aspekte des Lernens“ (Maykus et al. 2006, 119), Bildung ist erkennbar in der Entwicklung von Handlungskompetenzen, wie sie in dieser Arbeit beschrieben wurden, Bildung berührt den Menschen in seiner Ganzheit: „Bildungsprozesse betreffen und verändern [...] die Person, richten sich auf sie als Ganzes und so auf die kognitive Struktur in ihren verschiedenen Dimensionen wie auf ihre Handlungsformen“ (Hornstein 2004, 18).*

Dementsprechend gibt es nicht nur die schulische Bildung, sondern auch die „sozialpädagogische Bildung“<sup>65</sup> (Lindner 2006, 303), die eben die sozialen Aspekte der Bildung erfasst. Und, wie Hornstein (2004, 17) betont, Bildung ist immer Selbstbildung, wird vom Subjekt in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt geleistet und setzt Eigenaktivität voraus. Die Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe kann man somit auch als Bildungsarbeit verstehen (vgl. BMFSFJ 2002, 159; BMFSFJ 2005, 122f), denn genau das ist es, was Jugendhilfe mittels ihrer Arbeitsprinzipien der Lebensweltorientierung, Dienstleistungsorientierung und Professionalität erreichen will: Jugendliche sollen befähigt werden zu einer eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft. Dazu bedarf es eben vor allem auch soziale Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten.

Demnach kann auch die Arbeit der Sportvereine als Bildungsarbeit verstanden werden, denn auch dort wird – wie beschrieben – das soziale Handeln und die Entwicklung der Persönlichkeit Jugendlicher gefördert<sup>66</sup>. Selbst der zwölfte Kinder- und Jugendbericht attestiert den Sportvereinen, dass sie in besonderem Maße auch Bildungsprozesse initiieren (vgl. BMFSFJ 2005, 223).

Aus der Sicht der Bildungsdebatte um die Suche nach Verbesserungen scheint sich eines herauskristallisiert zu haben, nämlich dass eine Verkürzung von Bildungsförderung nur auf die Institution Schule nicht sinnvoll ist (vgl. Nörber 2004). Daher auch die Forderung an Schule, Kooperationen mit anderen »Bildungspartnern« einzugehen (vgl. »Leipziger Thesen«, 2002; BMFSFJ 2002, 114). Eine solche Forderung ist mit vielen Erwartungen verbunden: Verbesserung schulischer Leistungen und Vermittlung sozialer Kompetenzen (vgl. Maykus et al. 2006, 114), bessere Bildungsabschlüsse und damit eine Verbesserung der subjektiven

---

<sup>65</sup> Lindner möchte mit diesem Begriff die Bezeichnung »außerschulische Bildung« ersetzen, da er sie nicht mehr für zeitgemäß hält. Während schulische Bildung die Vermittlung von kognitivem Wissen beinhaltet, ist es bei der sozialpädagogischen Bildung die Förderung sozialer Handlungsweisen.

<sup>66</sup> unter Berücksichtigung der in Kapitel ?? beschriebenen Ambivalenzen des Sports

Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Maykus 2004b, 176), Verbesserung der individuellen und sozialen Fördermöglichkeiten um frühzeitig Karrieren des Scheiterns in der Schule zu verhindern (vgl. ebd. 176f), und somit die Möglichkeit der ganzheitlichen Förderung der Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen.<sup>67</sup>

Aus der Sicht der Institutionen ergibt sich der erste Grund für eine Kooperation aus der Zielgruppe: die Jugendlichen. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen steht bei allen drei Einrichtungen im Mittelpunkt, und jede handelt auf ihre Art und Weise danach. Darüber hinaus ergeben sich aber noch weitere Gründe für die Notwendigkeit einer Öffnung hin zur Kooperation zwischen Jugendhilfe, Schule und Sportverein. Insbesondere für die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule finden sich viele Argumente. Sie alle hier zu nennen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb sollen hier zur Verdeutlichung nur einige genannt werden.

Schule, insbesondere die Hauptschule (vgl. Maykus et al. 2006), ist, so wie sie sich momentan darstellt, alleine nicht in der Lage, den zahlreichen gesellschaftlichen Verunsicherungen entgegenzutreten und den Jugendlichen Handlungsstrategien und Bewältigungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die sie für eine selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft benötigen. Stattdessen verstärkt Schule Unsicherheiten, in dem sie zunehmend selektierend wirkt (vgl. Thimm 2002). Die Vermittlung sozialer Kompetenzen gehört auch streng genommen nicht zum eigentlichen Kerngeschäft der Schule – das ist immer noch die Vermittlung von kognitivem Wissen und berufsbezogenen Qualifikationen – sondern zum Kerngeschäft der Jugendhilfe (vgl. Prüß 2004).

Auch aus der Sicht der Jugendhilfe gibt es neben der gemeinsamen Zielgruppe gute Beweggründe für eine Zusammenarbeit mit Schule. Jugendhilfe kann sich mit Hilfe einer solchen Kooperation aus ihrem Nischendasein<sup>68</sup> herausbewegen und gemäß ihrer gesetzlichen Aufgabe alle Jugendlichen mit ihren Angeboten erreichen. Selbstverständlich bleiben die randständigen bzw. von Randständigkeit bedrohten Jugendlichen im Fokus sozialpädagogischer Arbeit, aber eine solche Kooperation erlaubt es, im Rahmen von präventiver Arbeit für alle frühzeitig Angebote zur Verfügung zu stellen, damit viele Jugendlichen gar nicht erst in

---

<sup>67</sup> Sicherlich gibt es noch weitere Erwartungen, aber es können nicht alle genannt werden, deshalb hier nur einige wichtige.

<sup>68</sup> Nischendasein deshalb, weil sich Jugendhilfe in erster Linie um benachteiligte Jugendliche und ihre Familie kümmert. Das kann dazu führen, dass die Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfe gesellschaftlich stigmatisiert werden und Jugendhilfe dies unbewusst und ungewollt fördert. Durch eine Kooperation kann aber das »Image« der Jugendhilfe gesteigert werden, Stigmatisierungsprozesse lösen sich auf, weil jetzt jeder Angebote der Jugendhilfe nutzt. Jugendhilfe erhält eine höhere gesellschaftliche Anerkennung.

diese Lage geraten (vgl. Maykus et al. 2006). Die Kinder- und Jugendhilfe als Institution bleibt außerhalb dieser Kooperation bestehen und setzt ihre Arbeit wie gewohnt fort, nur dass sie ihre Angebotspalette erweitert und ihre Zielgruppe vergrößert.

Der Sportverein hat aufgrund des demographischen Wandels (weniger Jugendliche) und aufgrund der »Konkurrenz« in Form von kommerziellen Sportangeboten und der Ausdifferenzierung der Freizeitsportmöglichkeiten »Nachwuchssorgen«. Hinzukommt der Ausbau der Ganztagschulen, die ebenfalls als Konkurrenten anzusehen sind<sup>69</sup> (vgl. Rose 2004). Außerdem könnte Sport seine Zielgruppe erhöhen, also wieder mehr Jugendliche an den Verein binden, aber auch ihre sich selbst gestellten Aufgaben der Förderung der psychosozialen Ressourcen (vgl. dsj 2002) in größerem Umfang nachkommen.

Auch für die Jugendlichen selbst bietet eine solche Kooperation Vorteile. Schule wird lebensweltbezogener durch den Einfluss der Jugendhilfe, d.h. die Bedürfnisse der Jugendlichen stehen mehr im Mittelpunkt; Schule hat mehr mit ihnen zu tun. Es steht den Heranwachsenden ein differenzierteres Netzwerk zur Verfügung, das ihnen eine ganzheitliche und auf ihre Bedürfnisse ausgerichtete Förderung ermöglicht, und sie so in ihrem Aufwachsen in einem von Unsicherheiten geprägtem Lebenskontext unterstützt.

### **5.3 Sport als Instrument einer Kooperation von Jugendhilfe, Schule und Sportverein**

Wie eben dargestellt wurde, gibt es viele Gründe für eine Kooperation von Jugendhilfe, Schule und Sportverein, und ein großes gemeinsames Ziel: die Verbesserung der Entwicklungsmöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen.

Lässt sich eine solche Kooperation mit dem Medium Sport als Instrument herstellen? Das würde auf jeden Fall bedeuten, dass Sport im Mittelpunkt der Kooperation steht, mit all seinen Facetten und Möglichkeiten, und somit die Basis der Kooperationsbemühungen bildet.

Sicherlich gäbe es auch andere, vielleicht genauso gute Instrumente oder Medien, die diese Funktion übernehmen könnten, z.B. Theater, Wirtschaft (Schülerfirmen) oder Kunst. In dieser Arbeit wurden allerdings schon viele gute Gründe genannt, die für den Sport sprechen: Sport ist ein enorm wichtiger Bestandteil der Lebenswelt Jugendlicher; Sport bietet viele Möglichkeiten zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher; diese Potentiale wurden

---

<sup>69</sup> Wenn die Schule bis 16 Uhr geht, ist vor 17 Uhr mit dem Beginn von sportlichen Aktivitäten nicht zu rechnen. Damit fallen wichtige Stunden für die Vereinsarbeit weg. Das Ganze betrifft auch die Nutzung von Sportanlagen, die dann erst nach Schulschluss nutzbar sind.

von den Einrichtungen erkannt; Sport wird aktiv – zum Teil bereits in Kooperationen – in den Institutionen genutzt, d.h. es sind Erfahrungen in diesem Bereich vorhanden; und – ganz banal gesagt – eine Kooperation mit Sportvereinen einzugehen, ohne dass das Medium Sport einbezogen wird, ist sinnlos. Denn der Umgang mit Sport, die Vermittlung von sportlichen Techniken und das Organisieren sportlicher Aktivitätsmöglichkeiten ist das Arbeitsfeld von Sportvereinen. Hier liegen ihre Kompetenzen, Erfahrungen und Potentiale, die im Rahmen einer Kooperation gewinnbringend von Schule und Jugendhilfe genutzt werden können.

Deinet (2004) stellt zwei Arten der Kooperation von Schule und Jugendhilfe dar: schulstandortbezogene Schulsozialarbeit und lebensweltbezogene Schulsozialarbeit. Er zeigt für den ersten Bereich folgende Merkmale auf: Orientierung an den Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schule, Problem- und Einzelfallbezug, Einzelförderung, Unterrichtsergänzung, erzieherische Hilfen, Ansiedlung der Dienst- und Fachaufsicht in der Schule. Es wird der Vorteil der schnellen Hilfe und des deutlichen Problembezugs genannt, aber auch die Gefahr, dass der Schulsozialarbeiter zum »Einzelkämpfer« wird. Kooperationen mit anderen Einrichtungen werden nicht angestrebt, sondern fallen als »Nebenprodukt« ab (vgl. ebd. 240).

Die lebensweltbezogene Schulsozialarbeit ist dagegen strukturell in der Jugendhilfe verankert und orientiert sich an den Jugendlichen eines Stadtteils bzw. Sozialraums und an den Themen der jugendlichen Lebenswelt. Es geht um Einzelfallmoderation, d.h. Einzelfälle werden nicht selbst bearbeitet, sondern in einem sinnvollen Netzwerk vermittelt. Entscheidend ist die Vernetzung im Stadtteil und der Aufbau von Kooperationen mit anderen Einrichtungen. Dies wird auch als großer Vorteil gewertet, ebenso dass auf diese Weise langfristig positive Effekte erzielt werden können. Der Nachteil besteht in hohen Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte sowie in der Gefahr, sich in der Komplexität zu verlieren (vgl. ebd. 241).

Für eine auf Sport basierende Kooperation von Jugendhilfe, Schule und Sportverein scheint der lebensweltbezogene Ansatz von Kooperation der angemessener zu sein<sup>70</sup>. Zum einen birgt die schulstandortbezogene Schulsozialarbeit die Gefahr der Instrumentalisierung von Jugendhilfe und eventueller anderer Kooperationseinrichtungen für die Zwecke der Schule, z.B. das Ermöglichen eines ungestörten Unterrichts oder als Dienstleister für reine Betreu-

---

<sup>70</sup> Auch Maykus (2004b, 184) gibt diesem Ansatz den Vorzug: „Statt ausschließlich eine schulisch verankerte Sozialarbeit zu fördern, ist es wichtig diese im Gesamtzusammenhang einer sozialräumlichen Jugendhilfestruktur und vorfindbaren Lebensbedingungen zu verorten [...] und damit als Ziel die Gestaltung sozialräumlich orientierter Strukturen der Jugendförderung und –bildung zu verfolgen: Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe verstanden als Systembestandteil einer komplexen sozialräumlichen Struktur der Jugendförderung“.

ungszwecke am Nachmittag<sup>71</sup>. Eine solche Kooperationsform entspräche dann nicht den oben beschriebenen Anforderungen an eine gelingende Kooperation, auch aus dem Grunde nicht, da dieser Rahmen nicht zu einer langfristigen Zusammenarbeit führt.

Eine lebensweltbezogene Kooperation ist dagegen ausgerichtet auf langfristige Zusammenarbeit. Die Gefahr der Komplexität und Verwischung von Aufgabenfeldern lässt sich entkräften, indem die Fach- und Leitungskräfte in einem offenen und von Wertschätzung geprägten Kommunikationsprozess Vereinbarungen treffen, also im Rahmen der Grundlagen für gelingende Kooperation handeln.

Eine lebensweltbezogene Zusammenarbeit bedarf aber für alle drei Einrichtungen ein Überdenken der eigenen Arbeit und Handlungsprinzipien und gegebenenfalls auch Veränderungen. Zu den Aufgaben der Schule bzw. der Schulleitung und der Lehrkräfte lassen sich folgende Punkte zuordnen: (1) Kommunalisierung: der Einzelschule muss eine höhere Entscheidungsbefugnis zuteil werden, z.B. in Bezug auf die Einstellung von Lehrkräften (vgl. ebd. 251; Olk 2004b, 539); (2) Schulprogramm: Entwicklung eines individuellen und am Sozialraum orientierten Schulprofils (vgl. Deinet 2004, 251); (3) Schulaufsicht: weniger kontrollierend, mehr beratend (vgl. ebd.); (4) Überwindung der Trennung zwischen schulischen und außerschulischen Angelegenheiten (vgl. ebd.; Thimm 2002, 180); (5) ein Aufbrechen der zeitlichen (Bildungs-)Rhythmen ermöglichen: Schule darf nicht nur vormittags stattfinden und alles andere am Nachmittag<sup>72</sup> (vgl. Maykus et al. 2006, 119; Lindner 2006, 304); (6) verstärkte Subjektorientierung des Unterrichts und Entwicklung individueller Bildungsdokumentationen<sup>73</sup> (vgl. Lindner 2006, 306; Böhnisch et al. 2004; Thiersch 2004); (7) die eigene Differenzierungs- und Selektionsfunktion erkennen und Integrationsfunktion stärken (vgl. Olk 2004a, 72), (8) Entwicklung eines Bildes von Jugendhilfe und anderen Kooperationseinrichtungen (hier der Sportverein) als eigenständige und gleichgestellte Partner und nicht als Dienstleistungsunternehmen für die Übernahme schulischer Aufträge oder als »Reparaturdienste« (vgl. Prüß 2004, 110f; Olk 2004b, 539);

Für die Jugendhilfe ergeben sich folgende Aufgaben: (1) Verständnis von Schule: vorhandene Hemmnisse und Vorurteile müssen abgebaut, die widersprüchlichen Funktionen von Schule anerkannt und insgesamt Schule als Lebensort verstanden werden (vgl. Deinet 2004,

---

<sup>71</sup> Welche Folgen das für die Jugendhilfe haben könnte, lässt sich bei Nörber (2004, 445) nachlesen.

<sup>72</sup> Allerdings müssen hier auch neuere Forschungsergebnisse zum Lernen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden.

<sup>73</sup> Mehr zu diesem Thema z.B. Müller 2006

252; Olk 2004a, 72); (2) Segmentierung der Jugendhilfe muss überwunden werden (vgl. Deinet 2004, 252; Olk 2004b, 540); (3) Orientierung an den sozialräumlichen Bedarfen, Erfordernissen, Themen und Problemen im Gegensatz zu den rein institutionellen Sichtweisen der einzelnen Jugendhilfebereiche (vgl. Deinet 2004, 252; Maykus et al. 2006, 120); (4) eigene Arbeit darf nicht mehr in Abgrenzung zur Schule definiert werden, es müssen komplementäre Perspektiven entwickelt werden (vgl. Maykus et al. 2006, 120).

Auch der Sportverein muss seine bisherige Arbeitsweise überdenken und in einigen Punkten ändern: (1) Diversifizierung des Sportprogramms: neben den regelgeleiteten und kontrollierten Sportangeboten müssen auch verstärkt offene und für die Jugendlichen gestaltunfähige Angebote<sup>74</sup> gemacht werden (vgl. Hurrelmann 2001, 35; Rittner 2004, 563); (2) stärkere Sozialraum- und Netzwerkorientierung (vgl. ebd.); (3) intensivere Beschäftigung mit den Perspektiven der anderen Einrichtungen (vgl. ebd.); Verlässlichkeit und Qualifizierung der Mitarbeiter(innen) herbeiführen und fördern<sup>75</sup> (vgl. ebd.).

Die drei Einrichtungen Jugendhilfe, Schule und Sportverein müssen in einem offenen Prozess aushandeln, wie sie das Medium Sport in das Leitbild der Kooperation einbauen, welche Strukturen geschaffen werden müssen, welche Inhalte und Form die Angebote haben werden und außerdem eine Aufteilung der Arbeitsfelder gemäß dem originären Auftrag und Kompetenzen der jeweiligen Institutionen vornehmen. Diese Vereinbarungen müssen schriftlich festgehalten und kontinuierlich und gemeinsam überprüft werden. Entscheidend ist die Berücksichtigung sozialpädagogischer Sichtweisen in diesen Verträgen und Vereinbarungen.

Das Medium Sport kann hier angesehen werden als ein möglicher Fixpunkt, um den herum die Kooperation von Jugendhilfe, Schule und Sportverein aufgebaut werden kann. Sport bietet den drei Institutionen Anhaltspunkte für die Zusammenarbeit und den Aufbau theoretischer Konzepte, genauso wie für die Entwicklung gemeinsamer handlungsorientierter Angebote. Es ist durchaus ersichtlich, dass eine solche Kooperation mit einem hohen personellen und zeitlichen Aufwand verbunden ist; genauso ersichtlich ist aber auch, dass eine solche Zusammen-

---

<sup>74</sup> zur Bedeutung von offenen Angeboten siehe Böhnisch (2002b)

<sup>75</sup> Besonders in Bezug auf Verlässlichkeit könnte es hier Probleme geben, denn Sportvereine basieren hauptsächlich auf ehrenamtliches Engagement, und das steht nicht unbedingt am Vor- und frühen Nachmittag zur Verfügung. Hier muss sicherlich viel strukturelle Arbeit geleistet werden. Eine Möglichkeit, über die es sich lohnen würde nachzudenken, wäre die Einbindung der Jugendlichen (Förderung von Partizipation, Übernahme von Verantwortung) in Form von »Peer to Peer« Ansätzen (vgl. Unger 2004). Hier würde sich auch wieder ein Ansatzpunkt für eine Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Fachkräften anbieten.

arbeit für die Jugendlichen und deren ganzheitliche Entwicklung enorme Chancen in sich birgt.

Eine sportbezogene Kooperation dieser drei Institutionen darf und soll hier nicht als »Wunderwaffe« oder »Allheilmittel« dargestellt werden. Selbst Sport erreicht trotz seiner Popularität längst nicht alle Jugendlichen. Sport als Medium erfährt Grenzen vor allem in den Gebieten der spontanen und schnellen Intervention, die manchmal nötig sind. Man kann nicht zu Jugendlichen, die sich mit ihren Problemen an eine Vertrauensperson wenden, sagen: „Lauf mal ´ne Runde, dann ist wieder alles gut.“ Hier bedarf es zusätzlicher Beratungs- und Interventionskonzepte. Diese lassen sich aber auch in einer sportbezogenen Kooperation entwickeln und auf ein gemeinsames Fundament legen.

Die Möglichkeiten des Sports liegen eher in der frühzeitigen Förderung der jugendlichen Entwicklung, im Aufbau eines sozialräumlichen Netzwerkes und in der Öffnung von Räumen, in denen Jugendliche experimentieren und sich entwickeln können.

## **6. Zusammenfassung und Ausblick**

In dieser Zusammenfassung soll zu Beginn der Blick zurückgeworfen werden auf die Einleitung. Dort wurden im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit ein paar Fragen aufgeworfen. Diese sollen hier genutzt werden, um die wichtigsten Punkte der verschiedenen Kapitel noch einmal hervorzuheben.

### *Wer sind die Jugendlichen?*

Im Grunde sind Jugendliche junge Menschen, die sich in einer Lebensphase zwischen der Kindheit und des Erwachsenenalters befinden. Diese Phase wird auch Adoleszenz bezeichnet. Charakteristisch für diese Lebenszeit sind sowohl die physischen als auch psychischen Veränderungen, die Jugendliche zu bewältigen haben, bedingt vor allem durch die Pubertät.

Die Pubertät wird allgemein auch als der Beginn der Jugendphase gewertet. Der Wechsel ins Erwachsenenalter ist dagegen nicht so einfach festzumachen. Während der Jugend – wie in allen anderen Lebensaltersphasen auch – müssen bestimmte gesellschaftliche Anforderungen bewältigt werden, um in die nächste Lebensphase eintreten zu können. Bei diesen Aufgaben handelt es sich um die so genannten Entwicklungsaufgaben. Für die Jugendzeit lassen

sich solche Aufgaben in vier Bereichen festmachen: (1) Leistungsbereich, (2) Bereich der Familienablösung und der Gleichaltrigenkontakte, (3) Bereich des Konsum- und Warenmarktes, und (3) Bereich der politischen und ethischen Orientierung. Erst wenn diese Bereiche mit ihren Aufgaben zufrieden stellend bewältigt wurden, ist ein Übergang in die Erwachsenenphase möglich.

Hierfür benötigen die Jugendlichen aber bestimmte Handlungskompetenzen. Bei diesen Handlungskompetenzen handelt es sich um Empathie, Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz. Können Heranwachsende diese Kompetenzen nicht oder nur schwach aufbauen, kann es zur Entwicklung von Scheinkompetenzen kommen. Zu diesen Scheinkompetenzen lassen sich z.B. Gleichgültigkeit, sozialer Rückzug, Aggression oder auch delinquentes Verhalten zählen. Die Ausbildung solcher Scheinkompetenzen verhindert, dass die Jugendlichen die jeweiligen Entwicklungsaufgaben lösen können und dass sie im schlimmsten Fall in der Gesellschaft nicht handlungsfähig sind und ihnen dadurch die gesellschaftliche Teilhabe versagt bleibt.

Eine angemessene Ausbildung dieser Handlungskompetenzen bildet die Voraussetzung für ein positiv geprägtes Selbstbild. Das Selbstkonzept umfasst die Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Es entwickelt sich aus Fremd- und Selbsteinschätzung. Ein positiv geprägtes Selbstbild kann dazu führen, dass sich Jugendliche mehr zutrauen, mit ihrem Leben zufriedener sind und Niederlagen leichter wegstecken können. Außerdem unterstützt ein solches Selbstkonzept den Aufbau einer stabilen Identität.

Unter Identität wird eine „*unverwechselbare Persönlichkeitsstruktur*“ (Grob et al. 2003, 41) verstanden. Der Aufbau einer stabilen Identität verleiht Sicherheit in den verschiedenen Teilbereichen des Lebensalltags.

Insgesamt wird Jugend als eine formative Phase angesehen, in der viele Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung ihren ersten vorläufigen Abschluss finden. Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich aber lebenslang. Auch wenn in der Jugendphase nicht alle Kompetenzen ausgebildet wurden, wenn Jugendliche z.B. Scheinkompetenzen und ein negatives Selbstbild entwickelt haben, können sie dies – mit mehr oder weniger (sozialpädagogisch gestütztem) Aufwand – ändern. Dies positive Menschenbild soll leitend sein für die Soziale Arbeit mit Jugendlichen.

### *Was macht die heutige Jugend aus?*

Die heutige Lebenswelt ist geprägt von multiplen Verunsicherungen. Jugendliche sind verstärkt sich selbst überlassen und sehen sich vor die Aufgabe gestellt, ihr eigenes Leben in einer individualisierten und von pluralen Lebensformen Gesellschaft geprägten Gesellschaft zunehmend in Eigenverantwortung gestalten zu müssen. Traditionelle Rollenmuster fallen weg, es fehlen Orientierungspunkte. Da Jugendliche aber gerade erst dabei sind, die nötigen Handlungskompetenzen für eine solche eigenverantwortliche Lebensgestaltung zu entwickeln, besteht die Gefahr der Überforderung, vor allem, wenn sie über wenig materielle und personelle Unterstützungsressourcen verfügen.

Diese Unsicherheiten werden vor allem verstärkt durch die schwieriger werdende Integration in den Erwerbsarbeitsmarkt. Die ökonomische Selbstständigkeit kann für viele Jugendliche nur schwer oder sehr spät erreicht werden. Damit ist der Übergang ins Erwachsenenalter erschwert, die Jugendphase dehnt sich bis weit in zweite Lebensjahrzehnt aus. Die Heranwachsenden werden mit diesem und auch mit anderen gesellschaftlichen Problemen zu einer Zeit konfrontiert und teilweise überfrachtet, zu der sie zumeist noch gar nicht in der Lage sind, damit umzugehen. Die Zukunft, auf die sich die Jugendlichen hinbewegen, zeigt sich ihnen gegenüber als ungewiss.

Schule hat in diesem Fall ihre Integrationsaufgabe verloren, und wird immer mehr zu einer Ausschlussinstitution. Jugendliche, die in der Schule nicht mithalten können, haben es schwer, am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Aber selbst für diejenigen, die mithalten, ist der Übergang in die Erwerbsarbeit nicht gesichert.

Immer mehr Kinder und Jugendliche wachsen in armen oder von Armut bedrohten Familienkontexten auf. Damit gehen nahezu immer schlechtere Bildungs- und Ausbildungschancen und ein Mangel an Teilhabemöglichkeiten in der Gesellschaft einher.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der Spannungsbogen, indem sich die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung befinden, zunehmend durch gesellschaftliche Bedingungen verstärkt wird. Es werden hohe Anforderungen an die Handlungskompetenzen gestellt, die noch gar nicht in der form ausgebildet sein können. Es kann zu Verunsicherungen, zur Ausbildung von Scheinkompetenzen und zu negativen (Selbst-)Stigmatisierungen kommen. Es besteht die Gefahr, eine selbstbestimmte und zufrieden stellende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben nicht zu erreichen.

*Was ist unter Sport genau zu verstehen, und was hat Sport mit den Jugendlichen und den Institutionen Jugendhilfe, Schule und Sportverein zu tun?*

In dieser Arbeit wird von einem subjektiven Sportbegriff ausgegangen, d.h. Sport ist alles das, was Jugendliche unter diesem Begriff verstehen. Dazu gehört die sportliche Aktivität im Verein und Schule genauso wie die in der Freizeit.

Sport nimmt in der Lebenswelt der Jugendlichen einen hohen Stellenwert ein. Nahezu jeder/jede Heranwachsende(r) treibt aktiv in irgendeiner Form Sport. Viele sind sogar Mitglied in einem Sportverein. Der Sportverein ist trotz seiner selektiven Funktionen die Nr. 1 unter den Jugendorganisationen.

Im Sport lassen sich viele Potentiale entdecken, die eine angemessene Persönlichkeitsentwicklung unterstützen können. Sport stellt sich als ein Erprobungsfeld für soziales Handeln dar. In ihm findet sich ein Experimentierfeld, um verschiedene Handlungs- und Bewältigungsstrategien auszuprobieren. Im Sport gibt es auf die verschiedenen Handlungen eine zeitnahe, sinnlich erfahrbare Antwort. Ein solcher Experimentierraum ist im Kontext des Aufwachsens sonst kaum noch vorhanden.

Sport kann dazu beitragen, dass sich Handlungskompetenzen entwickeln, den Aufbau eines positiv geprägten Selbstbild unterstützen und ist somit als identitätsfördernd und –stiftend anzusehen.

Im Sport liegen aber auch Gefahren der Ausgrenzung, des frühzeitigen Kontakts mit legalen und illegalen Drogen, der Überforderung des Körpers durch Risikosportarten. Die oben genannten Unterstützungsfunktionen wirken also nicht automatisch. Es bedarf einer (sozial-)pädagogisch geplanten Settings, in dem die ausführende Fachkraft eine besondere Rolle einnimmt.

Sport wird in den Institutionen Jugendhilfe, Schule und Sportverein ganz unterschiedlich genutzt. Für die einen steht die Erziehung zum Sport, für die anderen Erziehung durch Sport im Vordergrund. Entscheidend ist aber, dass alle drei Einrichtungen die möglichen positiven Auswirkungen von Sport erkannt haben, und Sport in dieser Funktion auch genutzt wird.

*Was ist eine Kooperation?*

Unter einer Kooperation ist die gleichwertige Zusammenarbeit verschiedener Partner zu verstehen. Diese Partner arbeiten ein gemeinsames Ziel hin und sprechen sich hinsichtlich der Arbeitsweisen ab. Eine gelingende Kooperation basiert auf den drei Eckpfeilern der Kommu-

nikation, der Handlungsorientierung und der Fachlichkeit. Dazu muss eine Kooperationsstruktur und eine Kooperationskultur gemeinsam geschaffen werden. Dies ist ein durchaus arbeits- und zeitintensiver Prozess.

*Welche Gründe gibt es für eine Kooperation dieser Institutionen?*

Die Gründe ergeben sich aus der heutigen Lebenswelt. In der so genannten Bildungsdebatte wird zunehmend die Förderung der ganzheitlichen Bildung Heranwachsender gefordert. In dem erweiterten Bildungsbegriff, der dieser Diskussion zugrunde liegt, werden auch im Sport Bildungsprozesse gesehen. Schule allein ist heute nicht mehr in der Lage, den Heranwachsenden die nötigen Handlungskompetenzen zu vermitteln, die sie für eine gelingende Bewältigung ihrer Lebensphase benötigen. Für die Jugendhilfe bietet sich der große Vorteil einer Kooperation mit Schule, dass sie mit ihren Angeboten gemäß dem gesetzlichen Auftrag alle Jugendlichen erreichen können. Damit bewegt sie sich aus der Nischenposition der Randständigearbeit heraus. Sportvereine können ihre Zielgruppe erweitern, und in Anbetracht der Konkurrenz freizeitsportlicher Angebote und dem Ausbau der Ganztagschule ist dies zunehmend wichtiger für sie.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der größte Vorteil einer solchen Kooperation bei den Jugendlichen liegt. Sie erhalten ein großes Netzwerk an Unterstützungsmöglichkeiten, in dem alle Heranwachsenden hinsichtlich ihrer individuellen Stärken und Schwächen gefördert werden können und die Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt steht.

*Wie kann eine solche Kooperation mit Sport im Mittelpunkt aussehen?*

Im Rahmen einer lebensweltbezogenen und sozialräumlich ausgerichteten Kooperation kann das Medium Sport als ein Fixpunkt dienen, um den herum die Zusammenarbeit aufgebaut wird. Für eine solche Kooperation, in der sozialpädagogische Sichtweisen im Vordergrund stehen müssen, müssen die verschiedenen Einrichtungen ihre eigenen Arbeitsweisen und Aufgaben überdenken und gegebenenfalls ändern. Entscheidend wird sein, dass die Fach- und Leitungskräfte der unterschiedlichen Institutionen sich gegenseitig als gleichwertige Partner anerkennen, dass eine klare und transparente Aufgabenverteilung vorgenommen wird, und dass die Kooperation auf sicheren finanziellen Füßen steht.

Sport stößt sicherlich an seine Grenzen, wenn es z.B. um sofortige Interventionen oder um lebensweltbezogene Beratungen geht. Hierfür müssten zusätzliche Konzepte entwickelt wer-

den. Dennoch kann Sport aufgrund der gezeigten Potentiale eine große Chance für die Zusammenarbeit und vor allem für die ganzheitliche Förderung Jugendlicher bieten.

Damit wurden aufgezeigt, dass Sport als Instrument für eine Kooperation von Jugendhilfe, Schule und Sportverein gewinnbringend für die Entwicklungsunterstützung Jugendlicher eingesetzt werden kann. Sport bietet Möglichkeiten, auch wenn diesem Medium Grenzen gesetzt sind. Inwiefern es sich bei einer sportbezogenen Zusammenarbeit dieser drei Institutionen um eine verbesserte Kooperation handelt, muss sich in der Praxis zeigen. Hier ergibt sich z.B. ein Auftrag für die Forschung, eine solche Kooperation ausführlich zu evaluieren.

## Verzeichnis der Abbildungen

<b>Abb.1:</b> Sieben Thesen zum Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (angelehnt an Hurrelmann 2002) .....	16
<b>Abb.2:</b> Mögliche Kombinationen des Moratoriums- und Transitionskonzeptes (angelehnt an Reinders 2003) .....	35
<b>Abb.3:</b> Altersaufbau 1950 (Quelle: Statistisches Bundesamt 2003a) .....	36
<b>Abb.4:</b> Altersaufbau 2001 (Quelle: Statistisches Bundesamt 2003b) .....	36
<b>Abb.5:</b> Altersaufbau 2050 (Prognose) (Quelle: Statistisches Bundesamt 2003c) .....	36
<b>Abb.6:</b> Unterschiede zwischen Freizeitsport und Vereinssport (angelehnt an Brinkhoff 1998) .....	45
<b>Abb.7:</b> Anmerkungen zum eSport .....	45
<b>Abb.8:</b> (fiktives) Beispiel für Entwicklung von Handlungskompetenzen im Sport, Max 14 Jahre .....	53
<b>Abb.9:</b> Beispiel Entwicklung von Empathie im Sport .....	53
<b>Abb.10:</b> Beispiel Entwicklung von Frustrationstoleranz im Sport .....	54
<b>Abb.11:</b> Beispiel Entwicklung von Ambiguitätstoleranz im Sport .....	54
<b>Abb.12:</b> Beispiel Entwicklung von Rollendistanz im Sport .....	54
<b>Abb.13:</b> gesetzliche Grundlagen der Jugendhilfe in Bezug auf eine sportbezogene Jugendarbeit .....	58
<b>Abb.14:</b> Unterschiede Jugendhilfe, Schule und Sportverein an ausgewählten Merkmalen (zum Teil in Anlehnung an Brenner et al. 1992) .....	63
<b>Abb.15:</b> Anmerkungen zu den PISA-Studien .....	65
<b>Abb.16:</b> Bedingungen einer gelingenden Kooperation (angelehnt an Maykus 2004) .....	69

## Literaturverzeichnis

**Baacke, Dieter 2003:** Die 13 bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. 8., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz

**Baisch-Weber, Annja V. 2002:** Die Bedeutung des Sozialraums für Lebensbewältigungsprozesse Jugendlicher: eine vergleichende Untersuchung zweier Sozialräume einer norddeutschen Großstadt. Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a.: Lang

**Bandura, Albert 1994:** Self efficacy. The exercise of control. New York: Freeman

**Baur, Jürgen/ Braun, Sebastian 2000:** Über das Pädagogische einer Jugendarbeit im Sport. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 09/2006, 378-386

**Baur, Jürgen/ Burrmann, Ulrike 2003:** Aufwachsen mit Sport in Ostdeutschland. In: Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 167-188

**Biermann, Benno 2004:** Sozialisation und Familie. In: Biermann, Benno/ Bock-Rosenthal, Erika/ Doehlemann, Martin u.a.: Soziologie: Studienbuch für soziale Berufe. 4., durchgesehene Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt, 49-111

**Böhnisch, Lothar 1992:** Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa Verlag

**Böhnisch, Lothar 1999:** Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim, München: Juventa

**Böhnisch, Lothar 2002a:** Jugendhilfe im gesellschaftlichen Wandel. In: Schroer, Wolfgang/ Struck, Norbert/ Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa, 1035-1049

**Böhnisch, Lothar 2002b:** Räume, Zeiten, Beziehungen und der Ort der Jugendarbeit. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 2/2002, 70-77

**Böhnisch, Lothar 2004:** Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa

**Böhnisch, Lothar 2005:** Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 4., überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa

**Böhnisch, Lothar/ Schröer, Wolfgang 2004:** Pädagogische Räume und Beziehungen und die Pluralisierung von Lernräumen. In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 193-207

**Boos-Nüning, Ursula/ Karakaşoğlu, Yasemin 2003:** Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Sport. In: Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 319-338

**Brandl-Bredenbeck, Hans Peter/ Brettschneider, Wolf-Dietrich 2003:** Sportliche Aktivität und Risikoverhalten bei Jugendlichen. In: Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 235-253

**Brenner, Gerd/ Nörber, Martin 1992:** Thema: Jugendarbeit und Schule. Ein Problemaufriß. In: Bremer, Gerd/ Nörber, Martin (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim, München: Juventa, 9-13

**Brettschneider, Wolf-Dietrich 2003a:** Jugend, Jugendliche und ihre Lebenssituation. In: Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 43-61

**Brettschneider, Wolf-Dietrich 2003b:** Sportliche Aktivität und jugendliche Selbstkonzeptentwicklung. In: Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 211-233

**Brettschneider, Wolf-Dietrich/ Kleine, Torsten 2002:** Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit. Schorndorf: Hofmann

**Breuer, Christoph 1999:** „Die Muskeln spielen lassen...“ – Sport als Chance zur Brückenbildung. In: Deutsche Sportjugend (dsj; Hrsg.): Soziale Offensive im Jugendsport. Dokumentation des Fachforums im Rahmen des Aktionsprogramms „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vom 24. bis 26. November in Berlin. Frankfurt a. M.: dsj, 88-95

**Brinkhoff, Klaus-Peter 1992:** Zwischen Verein und Vereinzelung. Jugend und Sport im Individualisierungsprozess. Schorndorf: Hofmann

**Brinkhoff, Klaus-Peter 1998:** Sport und Sozialisation im Jugendalter. Entwicklung, soziale Unterstützung und Gesundheit. Weinheim und München: Juventa

**Brinkhoff, Klaus-Peter 2000:** Über die psycho-sozialen Funktionen des Sports im Kindes- und Jugendalter. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 09/2000, 387-395

**Brinkhoff, Klaus-Peter/ Mansel, Jürgen 1998:** Armut und soziale Ungleichheit im Jugendalter. In: Mansel, Jürgen/ Brinkhoff, Klaus-Peter (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim, München: Juventa, 7-16

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2003:** Verwaltungsvereinbarung. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007. Berlin. Abrufbar im Internet. URL: [http://www.ganztagsschulen.org/\\_downloads/Verwaltungsvereinbarung\\_IZBB.pdf](http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/Verwaltungsvereinbarung_IZBB.pdf). Stand: 10.07.06

**Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung (BMGS; Hrsg.) 2005:**

Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Kurzfassung. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.bmas.bund.de/BMAS/Redaktion/Pdf/Publikationen/Armuts-und-Reichtumsbericht/armuts-undreichtumsbericht-der-bundesregierung-2-kurz,property=pdf,bereich=bmas,sprache=de,rwb=true.pdf>.

Stand: 12.07.06

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.) 2002:**

Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundestagsdrucksache 14/8181

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.) 2005:**

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundestagsdrucksache 15/6014

**Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG; Hrsg.)**

**1990:** Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Bundestagsdrucksache 11/6576

**Bünting, Karl-Dieter/ Karatas, Ramona 1996:** Deutsches Wörterbuch. Chur: Isis

**Curth, Anette/ Kelm, Andrea/ Mathern, Sigrid 1998:** Das Projekt "Auszeit" der Sportjugend Hessen. Was kann der Sport schwierigen Jugendlichen bieten? In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 03/1998, 122-127

**Damm, Diethelm 2003:** Neue Kooperationen als Antwort auf komplexe Lebenswelten. In: Faulde, Joachim (Hrsg.): Kinder und Jugendliche verstehen – fördern – schützen. Aufgaben und Perspektiven für den Kinder- und Jugendschutz. Weinheim, München: Juventa, 245-257

**Deinet, Ulrich 2004:** Sozialraumorientierung als Konzept der Schulsozialarbeit? In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 238-254

**Deutscher eSports-Verband (esb) 2004:** Grundkonzept. Abrufbar im Internet.

URL: [http://www.e-sb.sponsored.by.clanserver4u.de/cache/filedb/esb\\_verband.pdf](http://www.e-sb.sponsored.by.clanserver4u.de/cache/filedb/esb_verband.pdf).

Stand: 15.07.2006

**Deutscher Sportbund (dsb; Hrsg.) 2003:** Integration im Sportverein. Werkheft 2 zur Kampagne „Sport tut Deutschland gut“. Frankfurt a. M.: dsb

**Deutsches Jugendinstitut (DJI) 2006:** Projekt Jugendsurvey 3. Welle.

URL: <http://cgi.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=301>. Stand: 10.07.2006

**Deutsche Sportjugend (DSJ; Hrsg.) 1999:** Soziale Offensive im Jugendsport. Dokumentation des Fachforums im Rahmen des Aktionsprogramms „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vom 24. bis 26. November in Berlin. Frankfurt a. M.: dsj

**Deutsche Sportjugend (dsj; Hrsg.) 2001:** Sport und Gewalt. Materialien – Positionen – Handlungen – Strategien. Frankfurt a. M.: dsj

**Deutsche Sportjugend (dsj; Hrsg.) 2002:** Sportliche Jugendarbeit. Ein sportartenorientiertes Rahmenmodell zur Förderung psychosozialer Ressourcen im organisierten Kinder- und Jugendsport. Frankfurt a. M.: dsj

**Doehlemann, Martin 2004:** Junge und ältere Menschen: Soziologie von Altersphase. In: Biermann, Benno/ Bock-Rosenthal, Erika/ Doehlemann, Martin u.a.: Soziologie: Studienbuch für soziale Berufe. 4., durchgesehene Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt, 112-145

**Drößler, Thomas 2002:** Kids. In: Schröer, Wolfgang/ Struck, Norbert/ Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa, 53-80

**Edelstein, Wolfgang (Hrsg.) 1995:** Entwicklungskrisen kompetent meistern: der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg: Asanger

**Eichholz, Reinald 2001:** Verstetigung einer Beteiligungskultur? – Politische und rechtliche Rahmenbedingungen. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie? Ideale – Erfahrungen – Perspektiven. Dokumentation des Bundeskongresses am 12./13. November 2001, 56-65

**Ferchhoff, Wilfried 2006:** Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 03/2006, 124-133

**Fessler, Norbert 2004:** Sport in der Ganztagschule. Schulprogramm oder Gestaltung unterrichtsfreier Zeit? In: Christmann, Erich/ Emrich, Eike/ Flatau, Jens (Hrsg.): Schule und Sport. Berichtsband zum Schulsportkongress des Landessportverbandes für das Saarland vom 17. - 18. September 2004 in Saarbrücken. Schorndorf: Hofmann, 203-225

**Fülbier, Paul 2005:** Fachtagung: europa ist weit – jugendpolitik in der europäischen union. Forum 3: Benachteiligte Jugendliche: Zielgruppenbestimmung, Programme und politische Lobbyarbeit. Abrufbar im Internet.

URL: <http://www.mehrchancen.de/archiv/downloads/fuelbier.pdf>. Stand: 21.07.2006

**Fülbier, Paul/ Mies van Engelshoven, Brigitte 1998:** Jugendliche Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler: Zielgruppe von Jugendhilfeplanung. In: Jordan, Erwin: Handbuch Jugendhilfeplanung: Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster: Votum, 476-498

**Freie und Hansestadt Hamburg (Behörde für Bildung und Sport; Hrsg.) 2003:** Rahmenplan Sport. Bildungsplan Hauptschule und Realschule Sekundarstufe I. Abrufbar im Internet.

URL: [http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I\\_HR/SPORT\\_HR\\_SEKI.PDF](http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_HR/SPORT_HR_SEKI.PDF). Stand: 21.07.2006

**Friedlmeier, Wolfgang 1993:** Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit. Konstanz: Hartung-Gorre

**Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Engel, Eva-Maria/ Kraus, Gabriele et al. 2006:** Bausteine zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Erkenntnisse aus der Evaluation eines Modellprojektes. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 07-08/2006, 311-319

**Garz, Detlef 2000:** Moralische Entwicklung und Erziehung. In: Stimmer, Franz (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4., völlig überarbeitet und erweiterte Auflage. München, Wien: Oldenbourg, 437-440

**Germain, Carel B./ Gitterman, Alex 1999:** Praktische Sozialarbeit. Das „Life Model“ der Sozialen Arbeit. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Enke

**Gogolin, Ingrid 2005:** Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 3. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 301-388

**Gogoll, André/ Kurz, Dietrich/ Menze-Sonneck, Andrea 2003:** Sportengagements Jugendlicher in Westdeutschland. In: Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 145-165

**Golenia, Marion 1999:** Projekte und Initiativen. In: Deutsche Sportjugend (dsj; Hrsg.): Soziale Offensive im Jugendsport. Dokumentation des Fachforums im Rahmen des Aktionsprogramms „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vom 24. bis 26. November 1999 in Berlin. Frankfurt a. M.: dsj, 30-71

**Grob, Alexander/ Jaschinski, Uta 2003:** Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz

**Grunert, Cathleen 2005:** Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 3. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 9-94

**Hafeneger, Benno 2002:** Kinder- und Jugendräume, Peer-group, Straße. In: Schröer, Wolfgang/ Struck, Norbert/ Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa, 199-210

**Hartmann-Tews, Ilse/ Luetkens, Sascha Alexandra 2003:** Jugendliche Sportpartizipation und somatische Kulturen aus Geschlechterperspektive. In: Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 297-317

**Heim, Rüdiger/ Richartz, Alfred 2003:** Jugendliche im Spitzensport. In: Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 255-274

**Herz, Birgit 2004:** Der schwierige Umgang mit den „Schwierigen“ – Heranwachsende in einer zerrissenen Welt. In: Herz, Birgit (Hrsg.): Um das Lernen nicht zu verlernen: niedrigschwellige Lernangebote für Jugendliche in der Straßenszene. Münster: Waxmann, 21-41

**Hornstein, Walter 2004:** Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, Benedikt/ Lindner, Werner: Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim, München: Juventa, 15-33

**Hübner-Funk, Sybille 2003:** Körperbezogene Sozialisation. Varianten sozio-kultureller Überformung jugendlicher Bodies. In Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft. Heft 5/2003, 5-9

**Hurrelmann, Klaus 1995:** Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 5., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz

**Hurrelmann, Klaus 1999:** Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 6. Auflage. Weinheim und München: Juventa

**Hurrelmann, Klaus 2001:** Gutachterliche Stellungnahme von Prof. Dr. K. Hurrelmann. In: Landessportbund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit. Expertenmaterial zur Brettschneider-Studie. Duisburg, 20-35

**Hurrelmann, Klaus 2002:** Einführung in die Sozialisationstheorie. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz

**Hurrelmann, Klaus 2004:** Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa

**International Federation of Social Workers (IFSW) 2005:** Definition von Sozialarbeit. URL: <http://www.ifsw.org/en/p38000409.html>. Stand: 13.07.06

**Jugert, Gert/ Rehder, Anke/ Notz, Peter et al. 2006:** Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa

**Junge, Matthias 2004:** Sozialisationstheorien vor dem Hintergrund von Modernisierung, Individualisierung und Postmodernisierung. In: Hoffmann, Dagmar/ Merkens, Hans (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim, München: Juventa, 35-50

**Kantak, Karin 2002:** Bedingungen einer gelingenden Kooperation. In: Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe Brandenburg (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Sozialarbeit am Ort Schule. Berlin. Wissenschaft & Technik, 104-112

**Kappeler, Manfred 1999:** Bedeutung und Funktion von Prävention in der Jugendhilfe Teil 1. In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit. Heft 02/1999, 24-33

**Klein, Michael, 1993:** Körper und Sport bei Jugendlichen in sozial deprivierten Lebenslagen. In: Brettschneider, Wolf-Dietrich/ Baur, Jürgen/ Bräutigam, Michael (Hrsg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Sportwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Beiträge. Schorndorf: Hofmann, 179-193

**Kleindienst-Cachay, Christa 2006:** „Durch Sport zu mir!“ Der Beitrag des Sports zur Sozialisation junger türkischer Migrantinnen. In: unsere Jugend. Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 06/2006, 261-270

**Koditek, Thomas 2002:** Jugendliche. In: Schröer, Wolfgang/ Struck, Norbert/ Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa, 99-112

**Krüger, Michael 2005:** Sport und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt, 1813-1819

**Kuhfeld, Rainer 2005:** Swim-Outsourcing. Das Schulschwimmen soll exklusiv von einer GmbH übernommen werden. In: hlz. Zeitschrift der GEW Hamburg. Heft 06-07/2005, 19

**Kurz, Dietrich/ Brinkhoff Klaus-Peter 1989:** Sportliches Engagement und jugendliche Identität. In: Brettschneider, Wolf-Dietrich/ Baur, Jürgen/ Bräutigam, Michael (Hrsg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Sportwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Beiträge. Schorndorf: Hofmann, 95-113

**Langfeldt, Hans-Peter/ Nothdurft, Werner 2004:** Psychologie. Studienbuch für Soziale Berufe. 3., vollständig überarbeitete Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt

**Laskowski, Annemarie 2000:** Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts. Frankfurt, New York: Campus

**Lenz, Karl 2000:** Jugend. In: Stimmer, Franz (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: Oldenbourg, 344-348

**Leipziger Thesen 2002:** In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ; Hrsg.) 2004: Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe. Berlin: AGJ

**Lenzen, Dieter 2006:** Perspektiven zur Reform des Schulsystems. In: Hamburg macht Schule. Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte. Heft 01/2006, 6-9

**Liebermann, Frank 2005:** Fleiß und Disziplin. eSport: Die Professionalisierung hat begonnen. URL: <http://www.jf-archiv.de/archiv05/200538091664.htm>. Stand: 15.07.06

**Lindner, Werner 2006:** Genug ist nicht genug. Zwölf Anmerkungen zu Stand und Perspektiven der Kooperation von Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 07-08/2006, 303-310

**Lindner, Werner/ Freund, Thomas 2001:** Der Prävention vorbeugen? Zur Reflexion und kritischen Bewertung von Präventionsaktivitäten in der Sozialpädagogik. In: Freund, Thomas/ Lindner, Werner (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen: Leske & Budrich, 69-96

**Maykus, Stephan 2001:** Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik: Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe; eine theoretisch-empirische Bestimmung von Aufgaben der Jugendhilfe im Sozialraum Schule. Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a.: Lang

**Maykus, Stephan 2004a:** Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und –kultur? In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und

Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 349-370

**Maykus, Stephan 2004b:** Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus sozialpädagogischer Sicht: sozialintegrative Optionen von Sozialpädagogik im Kontext der Schule. In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 164-190

**Maykus, Stephan/ Schulz, Uwe 2006:** Bildungschancen und soziale Integration: Potentiale von Ganztags Hauptschulen zur Eindämmung von Bildungsbenachteiligung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. Heft 02/2006, 114-121

**Mikos, Lothar 2004:** Medien als Sozialisationsinstanz und die Rolle der Medienkompetenz. In: Hoffmann, Dagmar/ Merkens, Hans (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim, München: Juventa, 157-171

**Möhle, Marion 1998:** Die Aufkündigung des Generationenvertrages? Armut von Kindern und Jugendlichen in langfristiger Perspektive. In: Brinkhoff, Klaus-Peter/ Mansel, Jürgen (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim, München: Juventa, 97-108

**Müller, Andreas 2006:** Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule auch sein kann – alles außer gewöhnlich. Bern: hep

**Müller-Lietzkow, Jörg 2006:** Leben in medialen Welten. eSport als Leistungs- und Lernfeld. Abrufbar im Internet. URL: [www.e-sb.sponsored.by.clanserver4u.de/cache/filedb/Leben%20in%20medialen%20Welten.pdf](http://www.e-sb.sponsored.by.clanserver4u.de/cache/filedb/Leben%20in%20medialen%20Welten.pdf). Stand: 15.07.2006

**Münchmeier, Richard 1998:** Jugend als Konstrukt. Zum Verschwinden des Jugendkonzepts in der "Entstrukturierung" der Jugendphase - Anmerkungen zur 12. Shell Jugendstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Heft 01/1998, 103-118

**Münchmeier, Richard 2005:** Jugend. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt, 816-830

**Nörber, Martin 2004:** Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 434-448

**Nüberlin, Gerda 2002:** Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktion auf schulische Anomien. Herbolzheim: Centaurus

**Oelerich, Gertrud 2002:** Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schule. In: Schröer, Wolfgang/ Struck, Norbert/ Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa, 773-788

**Oerter, Rolf/ Dreher, Eva 2002:** Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) 2002: Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 268-276

**Olk, Thomas 2004a:** Kooperationen von Jugendhilfe und Schule. Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 69-101

**Olk, Thomas 2004b:** Jugendhilfe und Ganztagsbildung. Alte Rollenzuweisung oder neue Perspektiven. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 06/2004, 532-542

**Petermann, Franz/ Petermann, Ulrike 2003:** Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten. 7., überarbeitete Auflage. Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe

**Pilz, Gunter A. 1991:** Plädoyer für eine sportbezogene Jugendsozialarbeit. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 07-08/1991, 334-343

**Pilz, Gunter A. 2002:** Gewaltprävention durch Sport – aber wie? Abrufbar im Internet. URL: <http://www.musin.de/download/sport/pilz1.pdf>. Stand: 19.07.2006

**PISA 2006:** Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Im Auftrag der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abrufbar im Internet. URL: [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2006/PISA-2006\\_Broschuere.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2006/PISA-2006_Broschuere.pdf). Stand: 23.07.2006

**Prenzel, Manfred/ Baumert, Jürgen/ Blum, Werner et al. (Hrsg.) 2005:** PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. Abrufbar im Internet. URL: [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse\\_PISA\\_2003.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf). Stand: 21.07.2006

**Prüß, Franz 2004:** Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz – Chancen und Risiken. In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 102-125

**Pühse, Uwe 2004:** Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport. Schorndorf: Hofmann

**Reinders, Heinz 2003:** Jugendtypen. Ansätze zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske & Budrich

**Rittner, Volker 2004:** Perspektiven und Probleme des Sports im der Ganztagschule. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 06/2004, 558-567

**Rittner, Volker/ Breuer, Christoph 1999:** Soziale Initiativen des deutschen Sports – Eine erste quantitative Bestandaufnahme. In: Deutsche Sportjugend (dsj; Hrsg.): Soziale Offensive im Jugendsport. Dokumentation des Fachforums im Rahmen des Aktionsprogramms „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Frankfurt a. M.: dsj, 80-86

**Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung; Hrsg.) 1998:** Lehrplan Sport. Sekundarstufe I (Klassen 5-9/19). Abrufbar im Internet. URL: <http://bildung-rp.de/lehrplaene/alleplaene/Sport.pdf>. Stand 21.07.2006

**Robert-Koch-Institut (Hrsg.) 2004:** Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Berlin: Robert-Koch-Institut

**Rose, Lotte 2003:** Alles anders? Zum Wandel der Körperinszenierungen von Mädchen und Jungen im Sport. In: Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft. Heft 05/2003, 27-35

**Rose, Lotte 2004:** Kinder und Jugendliche im Sportverein – ein Verhältnis voller Widersprüche. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 10/2006, 427-434

**Rothgang, Georg-Wilhelm 2003:** Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer

**Sack, Hans Gerhard 1989:** Zum Sportbegriff von Jugendlichen. In: Brettschneider, Wolf-Dietrich/ Baur, Jürgen/ Bräutigam, Michael (Hrsg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Sportwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Beiträge. Schorndorf: Hofmann, 68-94

**Schäfers, Bernhard 1998:** Soziologie der Jugendalter. 6., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen: Leske & Budrich

**Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich 2003:** Sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen – Zusammenfassung, Ausblick und Empfehlungen. In: Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 401-410

**Schröder, Achim 2006a:** Bewältigungen in der Adoleszenz und Entgrenzung der Jugendphase. Was bleibt und was sich wandelt (I). In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 02/2006, 74-80

**Schröder, Achim 2006b:** Bewältigungen in der Adoleszenz und Entgrenzung der Jugendphase. Was bleibt und was sich wandelt (II). In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 03/2006, 114-123

**Schröder, Wolfgang 2002:** Jugend. In: Schröder, Wolfgang/ Struck, Norbert/ Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa, 81-98

**Schröder, Wolfgang 2004:** Befreiung aus dem Moratorium? Zur Entgrenzung von Jugend. In: Lenz, Karl/ Schefold, Werner/ Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa, 19-74

**Schwier, Jürgen 2003:** Trendsportarten und ihre mediale Inszenierung. In: Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 189-209

**Stanat/ Artelt/ Baumert et al. 2003:** PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Abrufbar im Internet. URL: [http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/PISA\\_im\\_Ueberblick.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/PISA_im_Ueberblick.pdf). Stand: 23.07.2006

**Stark, Wolfgang 1999:** Prävention. In: Asanger, Roland/ Wenninger, Gerd (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim: Beltz, 563-567

**Statistisches Bundesamt 2003a:** Altersaufbau 1950.

URL: <http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoegra2.php>. Stand: 10.07.2006

**Statistisches Bundesamt 2003b:** Altersaufbau 2001.

URL: [http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bev\\_pyr3.php](http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bev_pyr3.php). Stand: 10.07.2006

**Statistisches Bundesamt 2003c:** Altersaufbau 2050.

URL: [http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bev\\_pyr4.php](http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bev_pyr4.php). Stand: 10.07.2006

**Stiksrud, Arne 1999:** Jugendpsychologie. In: Asanger, Roland/ Wenninger, Gerd (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim: Beltz, 332-338

**Stimmer, Franz (Hrsg.) 2000:** Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: Oldenbourg

**Tiedemann, Claus 2006:** „Sport“ – Vorschlag einer Definition. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.sportwissenschaft.uni-hamburg.de/tiedemann/documents/DefinitionSport.pdf>. Stand: 16.07.06

**Thiel, Ansgar/ Cachay, Klaus 2003:** Soziale Ungleichheit im Sport. In: Schmidt, Werner/ Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 275-295

**Thiersch, Hans 2004:** Lebensweltorientierung und Schule. In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 208-221

**Thiersch, Hans 2005:** Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 6. Auflage. Weinheim und München: Juventa

**Thimm, Karlheinz 2002:** Schule. In: Schröder, Wolfgang/ Struck, Norbert/ Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa, 177-198

**Tillmann, Klaus-Jürgen 2000:** Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 10., erweiterte und überarbeitete Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

**Unger, Nicola 2004:** Das Potential der Peergruppe. Neue Wege (sonder-)pädagogischer Förderung von Jugendlichen mit sozialen Auffälligkeiten. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim, Basel: Beltz, 113-124

**Wahler, Peter 2004a:** Sport – mit Bewegung lernen. In: Wahler, Peter/ Tully, Claus J./ Preiß, Christine: Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 113-129

**Wahler, Peter 2004b:** Jugendphase als Zeit des Lernens. In: Wahler, Peter/ Tully, Claus J./ Preiß, Christine: Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 11-36

**Weidner, Jens 2004:** Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Weidner, Jens/ Kilb, Rainer (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 11-23

**Wustmann, Corina 2004:** Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim u.a.: Beltz

**Zimbardo, Philip G./ Gerrig, Richard J. 1999:** Psychologie. 7., neu übersetzte und bearbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg, New York u.a.: Springer

**Zinnecker, Jürgen 1989:** Die Versportlichung jugendlicher Körper. In: Brettschneider, Wolf-Dietrich/ Baur, Jürgen/ Bräutigam, Michael (Hrsg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Sportwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Beiträge. Schorndorf: Hofmann, 133-159

**Zirolì, Sergio 1998:** Kooperation zwischen Schule und Sportverein. Grundlagen, Konzepte und empirische Befunde. Schorndorf: Hofmann

## Erklärung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Benutzung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt zu haben.

Bokel, den 27.07.2006

\_\_\_\_\_