

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

4-2017

Schwerpunkt: Jugend und Sport

- Sport- und Bewegungsaktivitäten von Jugendlichen in Deutschland
- Sport in der Ganztagschule
- Informeller Jugendsport
- Jugendliche im Hauptschulbildungsgang und ihr Sporttreiben im Kontext von Zugehörigkeit und Freundschaft

Freie Beiträge

- Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen
- Bedingungsfaktoren der Umsetzung von Betreuungswünschen in der frühen Kindheit und in der Grundschule

Kurzbeiträge

- Die Eliteschule des Fußballs
- „Voices for truth and dignity“

Rezensionen



77411

12. Jahrgang

4. Vierteljahr 2017

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 12 Heft 4

Inhalt

Schwerpunkt Jugend und Sport

Rüdiger Heim, Nils Neuber

Editorial 381

Ulrike Burrmann, Michael Mutz

Sport- und Bewegungsaktivitäten von Jugendlichen in Deutschland – Ein aktueller Überblick im Spannungsfeld von „Versportung“ und „Bewegungsmangel“ 385

Nils Neuber, Ivo Züchner

Sport in der Ganztagschule – Chancen und Grenzen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen 403

Tim Bindel

Informeller Jugendsport – institutionelle Inanspruchnahme und Wandel eines deutungs offenen Geschehens 417

Katrin Albert

Jugendliche im Hauptschulbildungsgang und ihr Sporttreiben in der Freizeit im Kontext von Zugehörigkeit und Freundschaft 427

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Samuel Jahreiß, Beyhan Ertanir, Maren Frank, Steffi Sachse, Jens Kratzmann

Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen 439

Katrin Hüsken, Christian Alt

Bedingungsfaktoren der Umsetzung von Betreuungswünschen in der frühen Kindheit und in der Grundschule 455

Kurzbeiträge

Jennifer Breithecker, Hans Peter Brandl-Bredenbeck

Die Eliteschule des Fußballs: eine Längsschnittstudie in stresstheoretischer
Perspektive zur Verbindung von Schule und Leistungssport 469

Bettina Rulofs

„Voices for truth and dignity“ – Ein Forschungsprojekt zur Aufarbeitung
sexualisierter Gewalt im europäischen Sport durch die Stimmen der Betroffenen ... 477

Rezensionen

Detlef Kuhlmann

Hans Peter Brandl-Bredenbeck, Christoph Breuer, Nils Neuber, Werner Schmidt,
Thomas Rauschenbach, Jessica Süßenbach (Hrsg.) (2015): Dritter Deutscher
Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch 483

Thomas Neubauer

Svenja Konowalczyk (Hrsg.) (2017): Zeitperspektiven von Jugendlichen –
Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde im Kontext des Sports 486

Franziska Duensing-Knop

Jan Erhorn, Jürgen Schwier (Hrsg.) (2015): Die Eroberung urbaner
Bewegungsräume – SportBündnisse für Kinder und Jugendliche 488

Autorinnen und Autoren 490

Jugend und Sport

Rüdiger Heim, Nils Neuber

Bewegungs- und Sportaktivitäten gehören zu den häufigsten und subjektiv wichtigsten Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen (zuletzt *Züchner*, 2013). Während solche Sportengagements häufig als besonderes und bedeutsames Erfahrungsfeld gelten, werden sie in der allgemeinen Jugendforschung bisher eher selten behandelt oder diskutiert. Und auch die Ergebnisse sportwissenschaftlicher Forschung haben nur sporadisch den Weg in die einschlägigen Publikationen der Kindheits- und Jugendforschung gefunden, obwohl sich spätestens seit den 1990er Jahren eine sportbezogene Jugendforschung etabliert hat. Die Literaturdatenbank SPOLIT des Bundesinstituts für Sportwissenschaft (BISp) listet unter dem Stichwort „Jugend“ allein 10.242 Zeitschriftenartikel, 2.778 Sammelbandbeiträge und 1.945 Monografien auf (Stichtag 15.10.2017).

Hervorzuheben sind einerseits thematisch breit angelegte Studien zum Kinder- und Jugendsport im Verein, etwa von *Kurz, Sack und Brinkhoff* (1996), *Baur und Burrmann* (2000) oder *Brettschneider und Kleine* (2002). Andererseits finden sich zahlreiche Arbeiten zu spezifischen Facetten des Kinder- und Jugendsports, wie zur Entwicklung des Selbstkonzepts (z.B. *Heim* 2002), zum Zusammenhang von körperlicher Aktivität und Gesundheit (z.B. *Gogoll* 2004), zu Kindern im Leistungssport (z.B. *Richartz/Hoffmann/Sallen* 2009), zum Informellen Lernen im Sport (z.B. *Neuber* 2010) oder zur Integration durch Sport (z.B. *Burrmann/Mutz/Zender* 2015). Und schließlich sind die Kinder- und Jugendsportberichte zu nennen, von denen mittlerweile der dritte vorliegt (*Schmidt* u.a. 2015).

Da einiges dafür spricht, dass Strukturen und Prozesse des Aufwachsens, der Entwicklung, Sozialisation und Bildung von Heranwachsenden nicht hinreichend verstanden werden können, wenn ein wesentlicher Teil ihres Alltags unberücksichtigt bleibt, möchten wir mit dem vorliegenden Heft Einblicke in die aktuelle Jugendforschung zum Sport geben. Das Heft versammelt vier Schwerpunktbeiträge, zwei Kurzbeiträge und drei Rezensionen, die unterschiedliche Facetten des juvenilen Sports beleuchten. Insgesamt wird damit sicher kein vollständiger, gleichwohl aber ein breit gefächerter und aktueller Überblick zur sportbezogenen Jugendforschung in Deutschland gegeben.

Den Ausgangspunkt für den ersten Hauptbeitrag zur aktuellen Verbreitung von Bewegungs- und Sportaktivitäten unter Jugendlichen in Deutschland finden *Ulrike Burr-*

mann und *Michael Mutz* in widersprüchlichen Beobachtungen. Während das Sporttreiben vor dem Hintergrund seiner großen Verbreitung unter Heranwachsenden spätestens seit *Zinneckers* Diagnose (1991) als jugendtypische Altersnorm gilt, wird seit geraumer Zeit darüber geklagt, dass Kinder und Jugendliche das gesundheitlich angeratene Bewegungspensum mehr oder weniger weit verfehlen. Diesem Widerspruch gehen die AutorInnen in ihrem Überblicksbeitrag auf der Grundlage aktueller Forschungsbefunde nach.

Mit dem Sport in der Ganztagschule greifen *Nils Neuber* und *Ivo Züchner* eine zentrale Veränderung im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen auf. Unstrittig ist, dass Heranwachsende durch die Einführung des Ganztags mehr Zeit in der Schule verbringen. Inwiefern das auch ihre Bewegungs- und Sportaktivitäten verändert, ist dagegen bislang nicht eindeutig zu beantworten. In ihrem Überblicksbeitrag stellen die Autoren aktuelle empirische Befunde zusammen und gehen der Frage nach, inwieweit die Veränderungen Chance oder Grenze für das Aufwachsen junger Menschen bedeuten.

Eine weitere, nicht zu unterschätzende Form des Sportengagements thematisiert *Tim Bindel*, der das informelle, selbstorganisierte Sporttreiben im Spannungsfeld von schulpädagogischer Inanspruchnahme und jugendlicher Fitnessorientierung verhandelt. Während der Schulsport mit dem Aufgreifen von Trendsportarten eher traditionelle Anliegen verfolgt, zeigt die Diskussion der Fitnessbewegung, dass sich die informelle Sportkultur durch die Zunahme funktionaler Sportkonzepte substanziell verändert hat.

Vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit im Kontext jugendlichen Sportengagements widmet sich *Katrin Albert* dem Freizeitsport von Hauptschülerinnen und -schülern, einer Gruppe, die in der sportbezogenen Jugendforschung (viel zu) lange (viel zu) wenig Aufmerksamkeit gefunden hat. Auf Basis einer mehrjährigen qualitativen Längsschnittstudie wird rekonstruiert, welche Bedeutung das Sporttreiben für die Entwicklung jugendlicher Freundschaften hat, aber im non-formalen Setting des Sportvereins auch Ausgrenzungen wirksam werden.

Der erste Kurzbeitrag von *Jennifer Breithecker* und *Hans Peter Brandl-Bredenbeck* befasst sich mit den Eliteschulen des Fußballs, die vom Deutschen Fußballbund eingerichtet wurden, um die Doppelbelastung von schulischen und leistungssportlichen Anforderungen auszubalancieren. Die AutorInnen stellen dazu erste Befunde einer dreijährigen Längsschnittstudie vor. Schließlich eröffnet *Bettina Rulofs* den Blick auf das Thema der sexualisierten Belästigung und Gewalt, das im Kinder- und Jugendsport zurzeit intensiv diskutiert wird. Sie berichtet aus einem aktuellen Forschungsprojekt zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im europäischen Sport. Die Rezensionen besprechen den Dritten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht, eine Arbeit zu Zeitperspektiven von Jugendlichen im Kontext des Sports sowie einen Sammelband zur Eroberung urbaner Bewegungsräume.

Literatur

- Baur, J./Burrmann, U.* (2000): Unerforschtes Land: Jugendsport in ländlichen Regionen. – Aachen.
- Brettschneider, W.-D./Kleine, T.* (2002): Jugendarbeit im Sportverein – Anspruch und Wirklichkeit. – Schorndorf.
- Burrmann, U./Mutz, M./Zender, U.* (Hrsg.). (2015): Jugend, Migration und Sport – Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport. – Wiesbaden.
- Gogoll, A.* (2004): Belasteter Geist – gefährdeter Körper: Sport, Stress und Gesundheit im Kindes- und Jugendalter. – Schorndorf.

- Heim, R.* (2002): Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport – eine empirische Studie aus pädagogischer Perspektive. – Aachen.
- Kurz, D./Sack, H.-G./Brinkhoff, K.-P.* (1996). Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen. – Düsseldorf.
- Neuber, N.* (Hrsg.). (2010): Informelles Lernen im Sport – Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. – Wiesbaden.
- Richartz, A./Hoffmann, K./Sallen, J.* (2009): Kinder im Leistungssport – Chronische Belastungen und protektive Ressourcen. – Schorndorf.
- Schmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H.-P./Süßenbach, J./Breuer, C.* (Hrsg.) (2015): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf.
- Zinnecker, J.* (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./ Heitmeyer, W./Liegle, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. – Weinheim, München, S. 9-25.
- Züchner, I.* (2013): Sportliche Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In: *Grgic, M/Züchner, I.* (Hrsg.): Medien, Kultur und Sport: Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. – Weinheim, Basel, S. 89-138.



Sabrina Berg

Soziale Herkunft in der pädagogischen Praxis ökonomischer Bildung

Eine qualitative Rekonstruktion aus der Perspektive von Lehrkräften

2017 • 229 Seiten • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, 6

ISBN 978-3-8474-2142-9 • eISBN 978-3-8474-1155-0

Die Autorin stellt die Frage danach, inwiefern in Lehr- und Lernprozessen in der ökonomischen Bildung die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler von Lehrerinnen und Lehrern berücksichtigt wird. Hierzu wird die Perspektive von Lehrkräften qualitativ rekonstruiert und mit Fokus auf die soziale Praxis im Wirtschaftsunterricht lern- und bildungstheoretisch sowie fachdidaktisch diskutiert. Gerahmt wird die Untersuchung mit dem Diskurs der Reproduktion sozialer Ungleichheiten über das Bildungssystem.



www.shop.budrich-academic.de

Sport- und Bewegungsaktivitäten von Jugendlichen in Deutschland

Ein aktueller Überblick im Spannungsfeld von „Versportung“ und „Bewegungsmangel“

Ulrike Burrmann, Michael Mutz

Zusammenfassung

Der Überblicksbeitrag stellt Forschungsbefunde zu den Sport- und Bewegungsaktivitäten von Heranwachsenden in Deutschland vor. Anknüpfend an die 1989 von Zinnecker postulierte These einer „Versportung des Jugendalters“, fragt der Beitrag in einem ersten Schritt, ob sich die damals diagnostizierten Entwicklungstendenzen an aktuellen Daten (noch immer) aufzeigen lassen: Ist die Sportbeteiligung noch immer ansteigend? Verringern sich die Geschlechterunterschiede im Vereinssport weiterhin? Hat eine Pluralisierung des Sporttreibens stattgefunden? In einem zweiten Schritt stellen wir der Versportungsthese die ebenfalls weit verbreitete (und zunächst widersprüchlich dazu erscheinende) Diagnose einer zurückgehenden Bewegungsaktivität gegenüber. (Wie) Kann es sein, dass trotz der hohen Sportbeteiligung viele Jugendliche dennoch die Bewegungsempfehlungen von Gesundheitsorganisationen nicht erreichen?

Schlagwörter: Sport, Sportverein, Bewegung, körperliche Aktivität, aktuelle Trends

Sports and Physical Activities of Adolescents in Germany

Recent trends and debates between the poles of 'sportization' and 'physical inactivity'

Abstract

This review article summarizes scientific research on sports and physical activities of youths in Germany. Following Zinnecker's claims from 1989 that a process of 'sportization of youth' has taken place, this article, in a first step, will ask whether the trends and tendencies diagnosed at that time can (still) be demonstrated with recent data: Is participation in sports still increasing today? Are girls catching up with boys with regard to club-organized sport participation? Has a pluralization of sport taken place? In a second step, we confront the assumption of a sportization process with the widespread (and apparently contradictory) diagnosis of decreasing levels of physical activity. (How) Is it possible that despite high levels of sports participation many of today's youths are still not meeting levels of physical activity, recommended by health authorities?

Keywords: sport, sport clubs, exercise, physical activity, current trends

1. Einleitung

Die aktuellen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Debatten zum Sport- und Bewegungsverhalten von Jugendlichen finden in einem bemerkenswerten Spannungsfeld statt: Auf der einen Seite wird vor dem Hintergrund sich verändernder Lebensbedingungen, intensiverer Mediennutzung und der damit einhergehenden Zunahme sitzender Tätigkeiten konstatiert, dass Bewegung immer mehr aus dem Alltag verschwinde (Kettner u.a. 2012). In der oft verkürzten medialen Darstellung werden die heutigen Heranwachsenden nicht selten als „Bewegungsmuffel“ und „Faulpelze“ beschrieben, die in ihrer Freizeit vor allem vor Fernsehgeräten, Tablets, Smartphones und Spielkonsolen „rumsitzen“ würden.¹ Die gesellschaftliche Brisanz erhält das Thema aber durch die prognostizierten Folgeschäden zu geringer Bewegungsaktivitäten auf gesundheitlicher Ebene, wie z.B. Übergewicht, Diabetes oder einer geringeren Leistungsfähigkeit des Herz-Kreislauf-Systems (Peterhans/Worth/Woll 2013). Auf der anderen Seite haben verschiedene Autoren schon vor etlichen Jahren eine „Versportung jugendlicher Körper“ (Zinnecker 1989) und eine Vorverlagerung sportiver Praxen in das Kindesalter diagnostiziert (Hasenberg/Zinnecker 1996; Schmidt 2008). Angenommen wird in diesen Beiträgen keineswegs eine Abkehr Heranwachsender vom Sport, sondern das genaue Gegenteil: Die Bedeutung von Sportlichkeit und die Bindungskräfte des (organisierten) Sports sind in der heutigen Jugendgeneration vielleicht größer als jemals zuvor. Sport zu treiben sei geradezu eine altersspezifische Norm.

Insofern wird der folgende Überblicksbeitrag durch eine zunächst widersprüchlich erscheinende Diskussionslage gerahmt. Es gibt zum einen Daten, die darauf hindeuten, dass der überwiegende Teil der Heranwachsenden in der Freizeit sportlich aktiv ist und viele Jugendliche Mitglied in einem Sportverein sind (Burrmann u.a. 2016). Zugleich scheint aber das empfohlene gesundheitsförderliche Pensum an Bewegung und Sport ebenfalls von vielen Heranwachsenden nicht (mehr) erreicht zu werden (Jekauc u.a. 2012; Manz u.a. 2014). Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf ab, den aktuellen Forschungsstand zur Verbreitung und zu den Veränderungen von Sport- und Bewegungsaktivitäten von Jugendlichen in Deutschland aufzuarbeiten und dabei die zunächst aufscheinenden Widersprüche zumindest ein Stück weit aufzulösen.

Der Beitrag selbst ist als narratives Review aufgebaut.² Ihm liegt eine systematische Literaturrecherche von empirischen Studien in wissenschaftlichen Datenbanken (SPOLIT, Medline, ERIC, PsycArticles, Scopus, SocIndex, Academic Search Premier) zu Grunde. Dabei wurden die Schlagworte „physical activity“ oder „sport participation“ jeweils in Kombination mit „youth“ oder „adolescence“ verwendet.³ Die Treffer wurden eingegrenzt auf Deutschland, auf repräsentative Stichproben sowie Arbeiten, die ab dem Jahr 2000 publiziert wurden. Zusätzlich wurden weitere Studien (v.a. Monographien, Arbeitsberichte) einbezogen, die nicht über die genannten Datenbanken zu finden sind, aber die Auswahlkriterien erfüllen. Im Folgenden wird also auf verschiedene Studien und Datensätze zurückgegriffen, die eine aktuelle Bestandsaufnahme sowie Zeitreihenvergleiche ermöglichen sollen.

- 1) Dazu gehören die bundesweit repräsentativen Daten aus dem Motorik-Modul (MoMo) im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS) ebenso wie die beiden KiGGS-Erhebungen 2003-2006 sowie 2009-2012, die Befragungsdaten zu den körperlich-sportlichen Aktivitäten von Heranwachsenden im Alter von 4 bis 17 Jah-

- ren enthalten (Bös u.a. 2009; Opper u.a. 2007; Woll u.a. 2011; Wagner u.a. 2014), wobei vor allem die Teilstichprobe der 11- bis 17-Jährigen ($N > 6000$; im Längsschnitt ca. 950) im Folgenden berücksichtigt wird.
- 2) Es werden bundesweit repräsentative Daten der Kinder- und Jugendgesundheitsstudie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC) einbezogen, für die seit 1993/1994 in Deutschland in regelmäßigen Abständen u.a. Daten zu Sport, Bewegung und weiteren gesundheitsrelevante Verhaltensweisen von ca. 5000 Schülerinnen und Schülern der 5., 7. und 9. Klasse per Befragung erhoben werden (Richter u.a. 2017; HBSC Team Deutschland 2011c, 2015d).
 - 3) Vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest werden seit Ende der 1990er Jahre in jährlichen Abständen ca. 1200 Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren zu Freizeitaktivitäten und Mediennutzung telefonisch befragt (JIM-Studien). Diese Studienreihe basiert ebenfalls auf bundesweit repräsentativen Stichproben (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2016a).
 - 4) Hinzu kommen einige regionale Längsschnittstudien: Seit den 1990er Jahren werden im Land Brandenburg repräsentative Daten von über 3000 Schülerinnen und Schülern der 7. bis 13. Klassenstufe sowie von Auszubildenden u.a. zu ihren Freizeitaktivitäten standardisiert erhoben (JiB-Studie; Hoffmann/Sturzbecher 2012). Die SET“-Studie, in der etwa 460 Paderborner Heranwachsende von der 3. bis zur 13. Klassenstufe viermal schriftlich befragt wurden, wurde ebenfalls berücksichtigt (Gerlach/Brettschneider 2013).
 - 5) Auf größere deutschlandweite Querschnittstudien des Deutschen Jugendinstituts wird ebenfalls verwiesen, z.B. die Studie „Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen“ (MediKuS) und die Studien „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A). Beide Befragungen erlauben repräsentative Aussagen über mediale, kulturelle und sportliche Aktivitäten von Heranwachsenden zwischen 9 und 24 Jahren in Deutschland (Quellenberg/Züchner/Grgic 2013).
 - 6) Zu den weiteren berücksichtigten Arbeiten gehören sportbezogene Sekundäranalysen, u.a. der Studie PISA-E 2000, in der mehr als 30000 15-Jährige in Deutschland u.a. zu ihren Sportaktivitäten befragt wurden (Mutz 2012) oder die Sekundäranalysen der Studie „Sportunterricht in Deutschland“ (SPRINT) von Bindel (2015).

Vergleiche der Studien werden dadurch erschwert, dass in den einzelnen Erhebungen unterschiedliche Frageformulierungen und Indikatoren verwendet wurden, teilweise unterschiedliche Altersklassifikationen benutzt werden und auch die Datenerhebung (z.B. schriftlich, telefonisch) abweicht. Diese methodischen Abweichungen können zu abweichenden Ergebnissen führen, weshalb Zurückhaltung bei der Interpretation der Befunde angeraten ist (Baur/Burmann 2003; Burmann u.a. 2016; Heim u.a. 2016). Deshalb werden in diesem Beitrag kleinere Schwankungen weder kommentiert noch interpretiert, sondern nur auf größere, stabilere Trends hingewiesen.

2. Die These der Versportung des Jugendalters im Lichte neuerer Daten

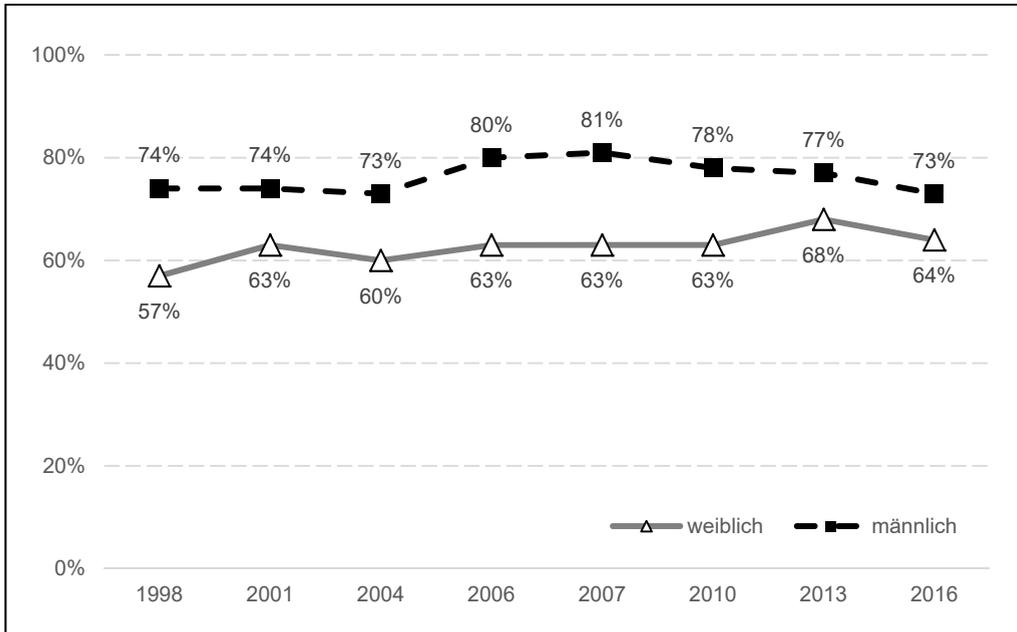
Jürgen Zinnecker hat vor fast drei Jahrzehnten einen Trend zur Versportung des Jugendalters konstatiert: „Sportlich zu sein, eine oder mehrere Sportarten zu pflegen, Sportereignisse bzw. Sportprodukte zu konsumieren, das gehört heute zum selbstverständlichen Lebensalltag von Jugend“ (*Zinnecker* 1989, S. 136). Zur Begründung dieser Aussage verwies *Zinnecker* auf mehrere Entwicklungstendenzen, die von ihm von den 1950er Jahren bis in die 1980er Jahre beschrieben wurden: 1) ein Anstieg der Sportbeteiligung von Jugendlichen in ihrer Freizeit, insbesondere ein immer höherer Organisationsgrad im Sportverein; 2) ein Aufholprozess der Mädchen, die als vormals im Sport unterrepräsentierte Gruppe im Verlauf der Zeit kräftig an Boden gut gemacht haben; 3) eine Pluralisierung der Sportarten und der mit Sport verbundenen Sinnerspektiven; 4) schließlich auch eine Aufwertung von Sportlichkeit als Element gesellschaftlicher Schönheits- und Körperideale. Da die *Zinnecker*'sche Diagnose von 1989 mittlerweile etwas in die Jahre gekommen ist, wird im Folgenden versucht, die skizzierten vier Aspekte des Versportungsprozesses aus heutiger Sicht einzuordnen.

Anstieg der Sportbeteiligung und Aufholprozess der Mädchen

Gemessen am Anteil der Jugendlichen, die in ihrer Freizeit regelmäßig sportlich aktiv sind, lässt sich die zentrale Aussage der Versportungsthese auch für die Gegenwart untermauern. Die Ergebnisse der JIM-Studien zeigen, dass sportliche Aktivitäten in der Freizeit regelmäßig – d.h. hier mindestens „mehrmals pro Woche“ – seit Ende der 1990er Jahre etwa von drei Vierteln aller Jungen und zwei Dritteln aller Mädchen im Alter von 12 bis 19 Jahren ausgeübt werden (vgl. Abbildung 1).⁴ Sieht man von kleineren Schwankungen ab, ist der Anteil an regelmäßig Sporttreibenden von 1998 bis 2016 bei den Jungen nahezu konstant geblieben und bei den Mädchen ganz leicht angestiegen. Die Geschlechterdifferenz war mit 9 Prozentpunkten 2014 und 2016 am geringsten, also ganz am Ende der hier betrachteten Zeitreihe. Ein ähnlicher Trend lässt sich anhand der Brandenburger JiB-Daten feststellen (*Burrmann/Nobis* 2007; *Bredow* 2012).

Soweit sich dies an vorliegenden Daten nachvollziehen lässt, sind die Zeitemfänge der Sportaktivität in der Freizeit in den letzten 15 Jahren relativ konstant geblieben: So waren laut PISA-Studie im Jahr 2000 31% der 15-Jährigen mehr als vier Stunden pro Woche sportlich aktiv (*Mutz* 2012); für 2009/10 und 2013/14 werden in den HBSC-Studien bei den 11- bis 15-Jährigen Anteile von 32% bzw. 33% ausgewiesen (*HBSC-Team Deutschland* 2011a, 2015a). Der obligatorische Schulsport ist in den jeweiligen Zeitemfängen nicht berücksichtigt. *Bindel* (2015) verdeutlicht an verschiedenen, in den 2000er Jahren durchgeführten Surveys, dass Jugendliche in der Woche durchschnittlich zwischen 5,6 und 7,2 Stunden an Sportaktivitäten angeben. Eine an- oder absteigende Tendenz lässt sich nicht erkennen.

Abbildung 1: Sporttreiben in der Freizeit (mindestens „mehrmals pro Woche“). Daten der JIM-Studien (12- bis 19-Jährige) des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest. Eigene Darstellung.



In den HBSC-Studien (2001/02, 2005/06, 2009/10) ist aber ein leichter Anstieg an Tagen pro Woche zu verzeichnen, an denen moderat bis intensiv körperlich-sportlichen Aktivitäten nachgegangen wird. Jungen treiben zwar im Durchschnitt nach wie vor an mehr Tagen in der Woche Sport als die Mädchen, diese holen aber auf. Der Anstieg fällt bei ihnen (3.43/3.79/3.91) noch etwas stärker aus als bei den Jungen im gleichen Alter (3.96/4.29/4.35 Tage pro Woche; *Bucksch* u.a. 2014).

Zugleich ist der Anteil der Heranwachsenden relativ gering, die angeben „nie“ in der Freizeit sportlich aktiv zu sein. Allerdings zeigen sich hier größere Unterschiede zwischen den verschiedenen Studien. Den JiB-Studien ist zu entnehmen, dass sich von 2005 zu 2010 die Zahl der „fast nie“ Sport treibenden brandenburgischen Jugendlichen halbiert hat und im Jahr 2010 bei knapp 8% der 12- bis 19-jährigen Jungen und 12% der altersgleichen Mädchen liegt (*Bredow* 2012). In den deutschlandweiten HBSC-Studien wird der Anteil der 11- bis 15-Jährigen, die keinen Sport treiben, 2009/10 und 2013/14 jeweils mit 5% angegeben (*HBSC-Team Deutschland* 2011a, 2015a).⁵

Besondere Beachtung erfährt in vielen Studien der Sportverein, der zum einen als „Garant regelmäßiger Sportaktivität“ (*Kurz/Tietjens* 2000) und zum anderen als wichtiges Setting für Bildungs- und Sozialisationsprozesse angesehen wird (*Baur/Burmann* 2008; *Rauschenbach* 2011). Wenn Kinder und Jugendliche Mitglied im Sportverein sind, findet auch ein wesentlicher Teil der gesamten sportlichen Aktivität innerhalb des Sportvereins statt: Ergebnisse aus der MoMo-Studie (*Woll* u.a. 2011) zeigen, dass z.B. die 14- bis 17-jährigen Jungen 256 Minuten und die Mädchen 219 Minuten pro Woche im Vereinskontext sportlich aktiv sind und die überwiegende Mehrheit – 80% der Jungen und 69% der

Mädchen – auch an Wettkämpfen teilnehmen. Der AID:A-Studie 2009 lässt sich z.B. entnehmen, dass 93% der jugendlichen Sportvereinsmitglieder wöchentlich und weitere 4% zumindest monatlich im Verein trainieren.⁶ Passive Vereinsmitgliedschaften sind im Jugendalter ausgesprochen selten (ca. 3% der Mitgliedschaften), so dass aus einer Sportvereinsmitgliedschaft in der Regel auch auf entsprechende sportliche Aktivität geschlussfolgert werden kann.

Auf Basis verschiedener repräsentativer Surveys lässt sich seit den späten 1990er Jahren ein weiterer, allerdings nur noch moderater Anstieg des Organisationsgrads im Sportverein erkennen. So waren 1997 laut Shell-Studie 45% der 13- bis 17-Jährigen Mitglied in einem Sportverein, während in den jüngsten AID:A- und KiGGs-Surveys der Anteil in der gleichen Altersgruppe auf 54% bzw. 56% angestiegen ist (vgl. Tabelle 1). Mehr als die Hälfte der Jugendlichen in Deutschland haben sich also einem Sportverein angeschlossen. Auch hier werden die Geschlechterdifferenzen nach und nach geringer. Der Aufholprozess der Mädchen scheint aber im Vergleich zu den Entwicklungen der 1950er bis frühen 1990er Jahre etwas weniger rasant als damals voranzuschreiten (Burrmann u.a. 2016).

Tabelle 1: Organisationsgrad Jugendlicher im Sportverein, differenziert nach Geschlecht

Studie	Jahr	Alter	Organisationsgrad im Sportverein		
			männlich	weiblich	Gesamt
Shell-Studie	1997	13-17	52%	37%	45%
PISA-E	2000	15	54%	39%	47%
DJI Jugend	2003	12-18	59%	46%	52%
MoMo	2003-06	14-17	56%	46%*	51%
KiGGs	2009-12	14-17	62%	49%	56%
AID:A-Online	2012	13-17	60%	49%	54%

* auf Basis des publizierten Gesamtwerts und des Werts für die Jungen geschätzt

Noch stärker als im Jugendalter sind die Bindungskräfte des Sportvereins allerdings in der Kindheit. In der Gruppe der Sieben- bis Zehnjährigen sind etwa 70% im Sportverein organisiert (Lampert u.a. 2007; Manz u.a. 2014). Dass der organisierte Sport in dieser Altersgruppe nochmals an Popularität hinzugewonnen hat, zeigen auch die Bestandsdaten des *Deutschen Olympischen Sportbunds* (2000, 2015). Diese weisen auf Zugewinne vor allem bei den Sieben- bis 14-Jährigen hin: bei den Jungen von 68% (im Jahr 2000) auf 82% (in 2015) und bei den Mädchen im gleichen Zeitraum von 51% auf 62%.⁷ Damit setzt sich ein Trend zur Vorverlagerung organisierter Sportaktivitäten in die Kindheit fort. Kinder werden in immer jüngerem Alter im Sportverein angemeldet. Bereits rund ein Drittel der Dreijährigen und etwa die Hälfte der Fünfjährigen nehmen an vereinsorganisierten Sportangeboten (z.B. Kinderturnen oder Kinderschwimmen) teil (Schmiade/Mutz 2012). Schmidt (2008, S. 373) spricht in diesem Zusammenhang von einem Wandel „vom spielenden Kind zum sportiven Kind“.

Im Jugendalter gibt es dann – trotz des noch immer beachtlichen Organisationsgrads – bereits mehr Vereinsaustritte als Eintritte. Die über zehn Jahre und ab dem 3. Schuljahr erhobenen Längsschnittdaten der Paderborner „SET“-Studie (Gerlach/Brettschneider 2013) weisen darauf hin, dass die größte Vereinsaustrittswelle nach Beendigung der Sekundarstufe I zu beobachten ist. Rund 23% der Heranwachsenden verlassen in dieser Zeitperiode den Sportverein, während im Gegenzug nur noch rund 8% neu in einen Ver-

ein eintreten. Im Saldo verliert der Sportverein also substantiell vor allem am Ende der Pflichtschulzeit Mitglieder. Ein Dropout aus dem Vereinssport ist jedoch nicht gleichzusetzen mit dem Ausstieg aus dem Sport in der Freizeit generell (*Burrmann* 2005). Darauf deuten auch die Ergebnisse der KiGGS-Längsschnittstudie hin, die über 6 Jahre hinweg, vom Jugend- zum frühen Erwachsenenalter, keine signifikanten Veränderungen im Gesamtumfang an sportlicher Aktivität anzeigen (*Rauner* u.a. 2015).

Pluralisierung des Sports und Aufwertung von Sportlichkeit

Vieles deutet darauf hin, dass sich das Freizeitangebot insgesamt und speziell auch die Sportgelegenheiten in den letzten Jahren und Jahrzehnten weiter ausdifferenziert haben, zum Beispiel hinsichtlich der Sportkontexte, Sportformen und Sinnzuschreibungen. Längerfristige und vergleichbare (Zeitreihen-)Daten hierzu fehlen allerdings, so dass wir an dieser Stelle nur am Beispiel ausgewählter Einzelstudien auf erste Anhaltspunkte für mögliche Entwicklungstendenzen hinweisen können.

So scheint sich abzuzeichnen, dass sich ein Teil der sportlichen Aktivität in die Schule hinein verlagert. Mit der Ganztagschulentwicklung haben sich neue Varianten der Kooperation zwischen Sportvereinen und der Schule ergeben, so dass die Möglichkeiten, im Rahmen der Schule eine Sportarbeitsgemeinschaft zu besuchen, angestiegen sind. So besuchen mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an Ganztagschulen am Nachmittag ein Sportangebot (*Heim/Prohl/Bob* 2013). Zugleich dürfte sich das Zeitbudget der Heranwachsenden für Freizeitaktivitäten außerhalb der Schule verringert haben. *Züchner* und *Grgic* (2013) ermitteln auf der Grundlage der MediKuS-Daten, dass die Sportaktivität in Sportvereinen leicht sinkt, wenn eine hohe Anzahl an Nachmittagen in der (Ganztags-) Schule verbracht wird. Die Vermutung liegt ihnen zufolge nahe, „dass Ganztagschulen die Sportaktivitäten in Sportvereinen und -schulen tendenziell einschränken“ (*Züchner/Grgic* 2013, S. 233). In anderen Studien ist der Unterschied in der Sportvereinsmitgliedschaft zwischen Ganztags- und Halbtagschülerinnen und -schülern jedoch marginal und nicht signifikant (59% zu 63%, *Heim* u.a. 2013). Allerdings ist die empirische Befundlage insgesamt für sichere Schlussfolgerungen noch zu heterogen (*Kuritz/Dinkelacker/Mess* 2016).

Neben schulischen Angeboten sind kommerzielle Sportangebote ein relevantes Setting und einige Befunde lassen darauf schließen, dass diese Angebote auch von Jugendlichen verstärkt nachgefragt werden. Mitte der 1990er Jahre gingen 14% der brandenburgischen und 21% der nordrhein-westfälischen Jugendlichen ihren Sportinteressen (auch) in kommerziellen Sporteinrichtungen wie Fitnessstudios, Tanzstudios oder Reiterhöfen nach (*Tietjens* 2001). In den Folgejahren lässt sich für Brandenburg ein Anstieg in der Nutzung kommerzieller Angebote zeigen, von 18% im Jahr 2005 auf 25% im Jahr 2010 (*Bredow* 2012). Bundesweit übten 2012 bereits 26% der 13- bis 17-Jährigen mindestens eine Sportaktivität in kommerziellen Sporteinrichtungen aus (AID:A-Online; *Burrmann* u.a. 2016). Dieser Anstieg begründet sich auch aus der wachsenden Nachfrage nach Fitnesssport im Jugendalter. Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen rangiert Fitnesssport ab einem Alter von etwa 13 Jahren unter den beliebtesten zehn Sportarten und schafft es bei jungen Erwachsenen (18 bis 24 Jahre) sogar unter die Top 3 (*Züchner* 2013). Neben dem Kraft- und Ausdauertraining im Fitnessstudio gehören aktuell z.B. Aerobic, Tae Bo, Zumba, Yoga oder Pilates zu den populärsten Angeboten (*Züchner* 2013),

jedoch ist angesichts vieler kurzlebiger Fitnesstrends davon auszugehen, dass sich die Fitnesspraktiken, die Jugendliche betreiben, rasch verändern. Bei aller gebotenen Vorsicht angesichts der dünnen Datenlage geben diese Befunde doch Hinweise darauf, dass sich der von *Zinnecker* in den 1980er Jahren beobachtete Trend einer Zunahme von Sportarten, „die dem Muster individualisierter, selbstbezogener Körperübungen entsprechen“ (1989, S. 148), tendenziell fortgesetzt hat. Das Sporttreiben richtet sich verstärkt auf den eigenen Körper, dessen Fitness und ästhetische Modellierung. Dies gilt nicht nur für die Mädchen, sondern ebenso für die Jungen.

Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass die heutigen Jugendlichen ihre Sportengagements häufiger wechseln, oft mehrere Sportarten nebeneinander betreiben und nicht selten Vereinssport und informellen Sport kombinieren. In der schon erwähnten „SET“-Studie (*Gerlach/Brettschneider* 2013) gehörte eine relative Mehrheit von 32% der Heranwachsenden zu den sogenannten „Fluktuierern“, die sich durch mehrfache Ein- und Austritte in bzw. aus dem Sportverein im Verlauf des Jugendalters charakterisieren lassen. *Züchner* (2013) kann darüber hinaus zeigen, dass die Mehrheit der sportlich aktiven Jugendlichen (56%) mehr als eine Sportart zugleich betreibt, fast ein Viertel sogar drei oder mehr Sportarten. In Re-Analysen verschiedener Datensätze rechnet *Bindel* (2015) mit einem Anteil von 40% der Jugendlichen, die sowohl im Sportverein als auch informell sportlich aktiv sind. Insgesamt lässt sich aus diesen Befunden der Schluss ziehen, dass wechselnde, nach- oder nebeneinander betriebene Sportengagements in der heutigen Jugendgeneration weit verbreitet sind. Ein Teil der Jugendlichen lässt sich demnach als „Sporthopper“ oder „Multiplayer“ beschreiben. Allerdings wurde auch schon in früheren Beiträgen auf der Basis von Daten aus den späten 1990er Jahren darauf hingewiesen, dass Sportarten- und Vereinswechsel sowie Mehrfachengagements im Vergleich zu den 1970er Jahren zugenommen haben (*Baur/Burrmann* 2003). Ob dieser Trend sich nochmals verstärkt hat, lässt sich mangels vergleichbarer Studien nicht beantworten.

Ob die Pluralisierung der Sportarten und Sportformen auch mit einer Ausdifferenzierung der Sinnperspektiven einhergeht, die mit dem Sport verbunden werden, lässt sich derzeit ebenfalls nur plausibilisieren. Am häufigsten werden aktuell von fast allen Jugendlichen „Spaß“, „Fitness“ und „Leistungsverbesserung“ genannt (*Züchner* 2013), also Motive, die auch bereits vor 30 Jahren ähnlich populär waren (*Kurz/Sack/Brinkhoff* 1996). Darüber hinaus zeigt sich eine Korrelation zwischen Motiven und Sportformen (*Züchner* 2013): Fitnesssport wird z.B. vor allem unter der Perspektive der Körpermodellierung betrieben, bei Risiko-, Fun- und Trendsportarten steht das Erlebnis im Vordergrund und im Mannschaftssport steht das Motiv „Freunde treffen“ besonders hoch im Kurs. Festzuhalten ist, dass die Pluralisierung des Sports für Jugendliche vielfältige Anschlüsse bietet, und zwar auch jenseits der klassischen Wettkampf- und Leistungsorientierung.

Schließlich hatte *Zinnecker* (1989) relativ allgemein eine Aufwertung von Sportlichkeit in der Jugendkultur postuliert. Einige Befunde deuten in der Tat darauf hin, dass der sportiv-ästhetische Körper bei Heranwachsenden zur Quelle von Ansehen und Status unter Gleichaltrigen wird und sportlich Leistungsschwache tendenziell eher zu Außenseitern werden (*Grimminger* 2013). Aus den Längsschnittbefunden von *Gerlach* und *Brettschneider* (2013) lässt sich erkennen, dass Sportlichkeit im frühen Jugendalter am stärksten mit dem Selbstwertgefühl zusammenhängen, sich dieser Effekt aber gegen Ende des Jugendalters abschwächt. Da offenbar viele Heranwachsende meinen, dass soziale Akzeptanz entscheidend von körperlicher Attraktivität und Leistungsfähigkeit abhängt, wird die Arbeit am eigenen Körper zunehmend bewusst manipuliert, z.B. durch Diäten. So gaben

2013/14 immerhin 26% der 15-jährigen Mädchen und 11% der altersgleichen Jungen an, eine Diät zu machen, um das Gewicht zu reduzieren (*HBSC-Team Deutschland 2015c*). Sportlichkeit hat also ohne Zweifel eine hohe subjektive Bedeutsamkeit für Jugendliche, ob diese aber angestiegen ist oder nicht, lässt sich hier nicht mit Sicherheit klären.

3. Bewegungsmangel trotz Versportung?

Trotz einer erkennbar hohen und angestiegenen Sportbeteiligung weisen andere Studien auf ein zu geringes Bewegungspensum in der heutigen ‚sitzenden‘, ‚verkopften‘ und mediatisierten Gesellschaft hin, welches sich bereits im Jugendalter zeige (*Völker/Rolfes 2015*). Zugleich wird eine Zunahme an übergewichtigen und adipösen Kindern und Jugendlichen konstatiert. In den KiGGS-Studien (2003-2006 und 2009-12) lag der Anteil an übergewichtigen Heranwachsenden (11 bis 17 Jahre) bei 19% (*Brettschneider u.a. 2015*). Verglichen mit Referenzwerten von 1985-1999 hat sich die Zahl verdoppelt. Die Entstehung von Übergewicht wird neben genetischen Dispositionen, sozioökonomischen und umweltbezogenen Rahmenbedingungen auf schlechte Essgewohnheiten und vor allem auf mangelnde Bewegung bzw. zu viel Inaktivität zurückgeführt (*Bünemann 2008*).

Die empirischen Studien greifen oft auf die Bewegungsempfehlungen der Weltgesundheitsorganisation (*WHO 2010*) zurück und machen einen Bewegungsmangel am Nicht-Erreichen der WHO-Kriterien fest. Diese empfiehlt Heranwachsenden im Alter von 5 bis 17 Jahren ein Mindestmaß von 60 Minuten körperlicher Aktivität pro Tag. Die Bewegung soll moderat bis intensiv sein⁸ und vor allem aerobe Belastungen beinhalten; sie kann in verschiedenen kleineren Zeitabschnitten über den Tag verteilt sein und neben Sport und Bewegungsspielen auch Transportwege oder unstrukturiertes Herumtoben umfassen. Die jüngst für Jugendliche in Deutschland publizierten Bewegungsempfehlungen (*Rütten/Pfeiffer 2016*) legen „eine tägliche Bewegungszeit von 90 Minuten und mehr in moderater bis hoher Intensität“ nahe, wobei bis zu 60 Minuten davon durch Alltagsaktivitäten (wie z.B. Radfahren) absolviert werden könnten. Die nachfolgend resümierten Befunde orientieren sich aber (noch) am WHO-Kriterium.

Während die Befunde der ersten Welle (2003-2006) der KiGGS-Studie noch sehr ungünstige Ergebnisse für Jugendliche (14 bis 17 Jahre) anzeigten und nur eine kleine Minderheit von 8% der Jungen und 5% der Mädchen die WHO-Kriterien erfüllten (*Jekauc u.a. 2012*), liegen die Werte in der neueren Welle (2009-2012) mit 15% bei Jungen bzw. 8% bei Mädchen etwas höher (*Manz u.a. 2014*) (vgl. Tabelle 2). In den HBSC-Studien ist der Anteil der Jungen und Mädchen, die das Kriterium erfüllen, mit 19% bzw. 12% höher, was aber v.a. auf das etwas geringere Durchschnittsalter der Befragten zurückzuführen sein dürfte (*Bucksch u.a. 2014; HBSC-Team Deutschland 2015b*). In der GINIplus-Studie erreichen 25% der 15-jährigen Jungen und 17% der gleichaltrigen Mädchen aus dem Raum München und Wesel die WHO-Norm (*Pfitzner u.a. 2013*) – also ein nochmals höherer Anteil. Die Daten wurden hier auf Basis von Akzelerometermessungen und Tagebucheintragen gewonnen, also mit Erhebungsmethoden, die eine höhere Validität als Fragebögen besitzen (*Beneke/Leithäuser 2008*). Die Befunde verschiedener Studien differieren also auch deshalb, weil die Daten für körperlich-sportliche Aktivitäten auf unterschiedliche Weise erhoben wurden. Wir werden im Fazit auf die methodischen Probleme und deren Folgen noch ausführlicher eingehen.

Insgesamt deuten die Ergebnisse also darauf hin, dass ein Großteil der Jugendlichen die Bewegungsempfehlungen aktuell nicht erfüllt. Zugleich scheint in den letzten 15 Jahren der Anteil an Mädchen und Jungen, der die WHO-Empfehlung von 60 Minuten körperlicher Aktivität pro Tag erreicht, aber eher größer als kleiner geworden zu sein.⁹

Tabelle 2: Erfüllung der WHO-Bewegungsempfehlung, differenziert nach Geschlecht

Studie	Jahr	Alter	≥ 60 Min. Sport und Bewegung / Tag		
			männlich	weiblich	Gesamt
KiGGS	2003-06	14-17	8%	5%	7%
KiGGS	2009-12	14-17	15%	8%	12%
HBSC	2001-02	11-15	15%	9%	12%
HBSC	2005-06	11-15	20%	14%	17%
HBSC	2009-10	11-15	20%	14%	17%
HBSC	2013-14	11-15	19%	12%	16%

Studien auf der Basis kleinerer regionaler Stichproben zeigen, dass das Gros der körperlichen Aktivität im Rahmen nichtorganisierter Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten (bei Kindern z.B. in Schulpausen, auf Spielplätzen, beim Herumtoben oder Spielen im Freien) zu Stande kommt sowie durch Transportwege, sofern diese durch eigene Muskelkraft – zu Fuß, per Fahrrad – bewältigt werden (Völker/Rolfes 2015). Hinsichtlich der Transportwege zeigt die KiGGS-Studie 2003-2006, dass nur wenige 11- bis 17-Jährige ihren Schulweg zu Fuß (19%) oder mit dem Fahrrad (22%) zurücklegen (Reimers u.a. 2013). Experten haben deshalb u.a. die verstärkte Förderung des aktiven Schulwegs als einen Aspekt der Bewegungsförderung bei Heranwachsenden vorgeschlagen (Graf u.a. 2013).

Ob das für das Bewegungsspensum ebenfalls besonders relevante unstrukturierte Spielen im Freien bei Kindern in den letzten Jahren zurückgegangen ist, lässt sich nur mit wenigen empirischen Anhaltspunkten eruieren. Während manche Autoren einen deutlichen Rückgang des Spielens im Freien in den letzten 25 Jahren beschreiben (Bös 2008), weisen andere Zeitreihen (von 2000 bis 2016) darauf hin, dass der Anteil der Kinder, die täglich im Freien spielen nur leicht rückläufig ist (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2016b). Das Spielen im Freien ist vor allem für die Bewegungsaktivitäten in der Kindheit von hoher Relevanz, verliert aber im Jugendalter an Bedeutung: So können Woll u.a. (2011) auf Grundlage der MoMo-Studie zeigen, dass die 6- bis 10-Jährigen Kinder im Durchschnitt noch an mehr als 5 Tagen der Woche im Freien spielend aktiv sind, die 13- bis 17-Jährigen aber nur noch an 3 Tagen.

4. Fazit und Ausblick

Die vor fast 30 Jahren postulierte These der „Versportung des Jugendalters“ (Zinnecker 1989) findet auch heute noch empirisch eine klare Bestätigung: Sport zu treiben ist im Jugendalter Normalität – ob im Sportverein, informell auf Bolzplätzen, Straßen oder Skateparks, im Fitnessstudio oder in der Schularbeitsgemeinschaft. Der Sport bietet gerade durch die Vielfalt an Aktivitäten, Settings und Sinnperspektiven Anschlüsse für fast alle Jugendlichen. Trotz der hohen Anteile sportlich engagierter Jugendlicher bewegen sich viele heutzutage dennoch zu wenig. Wie lässt sich das erklären?

Plausibel lässt sich annehmen, dass nicht das Sporttreiben zurückgegangen ist, möglicherweise aber ein Rückgang der Bewegungsaktivitäten zu verzeichnen ist, die nicht zum Sport im engeren Sinne gehören: das Spielen im Freien, der Schulweg, die per Fahrrad oder zu Fuß zurückgelegten Transportwege. Wenn der Sport auf drei bis vier Stunden pro Woche begrenzt wird, der Alltag aber sonst vor allem durch Bewegungslosigkeit, z.B. sitzende Tätigkeiten, lange Schultage, häufigen Medienkonsum, gekennzeichnet ist, dann könnte auch beides – Versportung und Bewegungsmangel – gleichzeitig stattfinden.

Hinzu kommt ein verändertes Sportverständnis: Theoretisch lassen sich die Ergebnisse in die bereits Ende der 1980er geführten Debatten einordnen, in denen eine Versportlichung der Gesellschaft und des Alltagslebens, bei einer gleichzeitigen Entsportlichung des Sports diagnostiziert wurde (*Grube* 1988; *Cachay* 1990). Demzufolge hat sich vor allem der Sportbegriff gewandelt. Dieser war früher durch ein ‚enges‘ Sportverständnis geprägt, dessen begrifflicher Kern auf einen leistungs- und wettkampforientierten Vereinssport in institutionalisierten Sportarten verwies. Heutzutage ist das Sportverständnis ‚breiter‘ und ‚weicher‘, umfasst vielfältige Sinnperspektiven (Fitness, Gesundheit, Ästhetik, Risikoerleben usw.), Bewegungsformen und -trends sowie neue Sportkontexte jenseits des Vereinssports. Vor dem Hintergrund eines anders akzentuierten Sportverständnisses werden heutzutage möglicherweise von manchen Jugendlichen Bewegungsformen als Sport bezeichnet, die früher als „Sport“ gar nicht ernst genommen wurden (*Burrmann* 2007). Und vor dem Hintergrund eines ausdifferenzierten Sportsystems werden von den Heranwachsenden möglicherweise viele neue Sport- und Bewegungsformen (z.B. Skaten oder Yoga) abseits von striktem Sportartentraining so ausgeübt, dass ein hohes, intensives subjektives Belastungsempfinden nur noch selten erreicht wird. Die Konsequenz dieses erweiterten Sportbegriffs wäre dann, dass unklar geworden ist, auf was genau sich die Antworten Jugendlicher in Fragebögen eigentlich beziehen, wenn diese nach „Sportaktivitäten“ gefragt werden.

Die teilweise inkonsistenten Befunde zum Sporttreiben könnten allerdings auch und vor allem mit methodischen Problemen zusammenhängen. Wie bereits erwähnt, variieren unter anderem die Frageformulierungen, Antwortskalierungen und Referenzzeiträume, auf die sich die Antworten beziehen sollen, in den verschiedenen Fragebogenstudien. Dies betrifft weniger die Fragen zum vereinsorganisierten Sporttreiben, sondern eher die Erhebung der vielfältigen informell und unregelmäßig betriebenen Sportaktivitäten, die in der Befragungssituation schlechter erinnert und zeitlich abgegrenzt werden können. Um diese valide zu erfassen, empfiehlt es sich, Frageformate zu verwenden, die das Sporttreiben strukturiert für Wochentage und verschiedene Settings abfragen und dabei einen überschaubaren Referenzzeitraum vorgeben, der im Gedächtnis (noch) gut repräsentiert ist.

Noch mehr verlangt man den Befragten offenkundig ab, wenn man sie nach den über den Tag verteilten Bewegungsaktivitäten statt nach dem Sporttreiben im engeren Sinne fragt. Transportwege (Laufen, Fahrradfahren usw.) und unstrukturierte Aktivitäten sind im Vergleich zum Sport weniger gut zeitlich umgrenzt, sondern fallen nebenbei an. Die Übergänge von einer (nicht gesundheitsrelevanten) leichten Bewegung zu einer moderaten (gesundheitsrelevanten) Bewegung sind fließend und dürften deshalb kaum wahrnehmbar sein. Entsprechend ist die Bewegungsaktivität (anders als das Sporttreiben) schlechter im Gedächtnis repräsentiert und kann in der Befragungssituation sicher nicht mit derselben Genauigkeit abgerufen werden. Weiterhin variiert die individuelle Schwelle, wann eine Bewegung subjektiv als (moderat) anstrengend empfunden wird, mit der

physischen Fitness. Die in den Fragebögen oft gegebenen Hinweise, dass Aktivitäten mitgezählt werden sollen, bei denen sich „der Pulsschlag erhöhe“ und man „außer Atem“ komme, dürfte diese Verzerrung eher noch verstärken, denn beides trifft auf eine untrainierte Person schneller zu als auf eine trainierte Person. Insofern stellt sich die Frage, ob sportlich fitte Jugendliche z.B. schnelles Gehen oder langsames Radfahren, Aktivitäten also, die in der Regel bereits als Beispiele für eine moderate Bewegung aufgeführt werden, überhaupt als solche einordnen.

Viele dieser Probleme lassen sich beheben, wenn statt Fragebögen umfangreichere Bewegungstagebücher oder sensorgesteuerte Aufzeichnungen des objektiven Bewegungsverhaltens (Akzelerometrie, Schrittzähler) eingesetzt werden, für die eine höhere Reliabilität und Validität angenommen wird (Beneké/ Leithäuser 2008).¹⁰ Der hohe Aufwand, der mit beiden Erhebungsmethoden verbunden ist, führt aber dazu, dass deutschlandweite repräsentative Daten nicht verfügbar sind. Und auch wenn diese jetzt erhoben würden, gäbe es keine Vergleichsmöglichkeit mit früheren Zeitpunkten.

Das jeweils diagnostizierte Ausmaß an Bewegungsmangel bzw. an Inaktivität hängt vor allem mit den jeweiligen Empfehlungen zusammen, die als Maßstab herangezogen werden, sowie deren Interpretation. Die meisten Studien legen das WHO-Kriterium z.B. so aus, dass es erst dann als erfüllt gilt, wenn an *allen* sieben Wochentagen mindestens 60 Minuten Bewegungsaktivität akkumuliert wurde. Es lässt sich allerdings kontrovers diskutieren, ob dies aus Sicht der Gesundheitsförderung tatsächlich notwendig ist (Olds u.a. 2007). Möglicherweise genügt es ja bereits, an *fünf von sieben* Tagen oder *im Durchschnitt* einer Woche 60 oder 90 Minuten körperlich aktiv zu sein, um einen gesundheitswirksamen Effekt zu erzielen. Würde man eine solche Auslegung favorisieren, kämen z.T. deutlich positivere Werte zu Stande: Jeder dritte 15-Jährige erfüllt z.B. die Bewegungsempfehlung an mindestens fünf von sieben Tagen (HBSC-Team Deutschland 2015b).¹¹ Sobald die jüngst für Jugendliche in Deutschland publizierten Bewegungsempfehlungen (Rütten/Pfeiffer 2016) angelegt werden, die eine Bewegungszeit von 90 Minuten pro Tag vorgeben, wird die Zahl derer, die sich nicht genügend bewegen, nochmals deutlich ansteigen. Auch wenn klar ist, dass sich in der deutschsprachigen Wissenschaft die neuen Empfehlungen durchsetzen werden, wäre es empfehlenswert, bisherige Datenreihen nach dem WHO-Standard fortzuschreiben, um so Trends und Veränderungen identifizieren und einordnen zu können.

Insgesamt beziehen sich die Forschungslücken aktuell also auf die Frage, wie sich körperliche und sportliche Aktivitäten jenseits des Vereinssports im Zeitverlauf entwickelt haben. Vor allem Aussagen zur Veränderung von Alltagsbewegung erscheinen spekulativ und auch die im Beitrag vorgestellten Indikatoren – z.B. die Häufigkeit des Spielens im Freien bei Kindern – sind alles andere als optimale Messungen für das Bewegungsverhalten. Eine Zunahme an informellen, kommerziellen und schulisch organisierten Sportaktivitäten lässt sich zwar punktuell empirisch unterfüttern. Unklar bleibt dabei aber, ob dies als Anhaltspunkt für eine Pluralisierung und Individualisierung von Sportengagements gedeutet werden kann oder nicht. Ob die Zahl der „Sporthopper“ und „Multiplayer“ unter den Jugendlichen ansteigt, ob eine Pluralisierung des Sports ein ‚Mehr‘ an Sportaktivität bedeutet oder ob man eher von einer Verlagerung des Sports hinein in ‚neue‘ Settings ausgehen muss, lässt sich nicht zweifelsfrei beantworten. Es fehlen Panel-daten (oder zumindest im Zeitverlauf erhobene vergleichbare Querschnittsdaten), mit denen die Sportengagements der Heranwachsenden in synchroner und diachroner Perspektive nachgezeichnet werden könnten und die sich nicht nur auf den Vereinssport beschrän-

ken. Zudem könnten mixed-methods-Designs verstärkt eingesetzt werden, in denen objektive Messungen des Bewegungsverhaltens mit Fragebogenerhebungen kombiniert werden, um festzustellen, in welchen Kontexten und bei welchen Aktivitäten eigentlich die gesundheitsrelevante Bewegung im Wesentlichen entsteht.

Abschließend ist festzuhalten, dass nicht alle Heranwachsenden gleichermaßen an Sport und Bewegung partizipieren, sondern große Unterschiede entlang von Ungleichheitsmerkmalen existieren. *Zinnecker* (1989) hatte sich hinsichtlich der Versportungsthese auf das sozialstrukturelle Merkmal „Geschlecht“ beschränkt, wo in der Tat seit den 1950er Jahren eine enorme Angleichung beobachtet werden kann. Neben dem Geschlecht sind andere sozialstrukturelle Merkmale, wie die soziale Schicht, die ethnische Herkunft oder die Sportinfrastruktur der näheren Wohnumgebung, mindestens ebenso bedeutsam für die Vorhersage sportlicher Aktivität (*Burrmann* 2008; *Mess/Woll* 2012; *Mutz/Albrecht* 2017; *Thiel/Cachay* 2003). Da sich hier größere Unterschiede zeigen, die auch nicht am Verschwinden begriffen, sondern tendenziell in den letzten Jahren sogar stärker geworden sind (*Burrmann* u.a. 2016), muss dies bei der Diskussion um die Versportlichung der Gesellschaft bzw. des Jugendalters mitbedacht und Aussagen ggf. nach sozialstrukturellen Merkmalen differenziert werden. Allerdings sind auch hierfür aussagekräftige Zeitreihenanalysen erforderlich.

Anmerkungen

- 1 Vgl. entsprechende Beiträge im FOCUS oder in der Süddeutschen Zeitung: www.focus.de/gesundheit/gesundleben/fitness/bewegungsmangel-kinder-werden-zu-faulpelzen_aid_318307.html; <http://www.sueddeutsche.de/gesundheit/kinder-und-jugendsportbericht-rumsitzen-statt-rumrennen-1.2608423>.
- 2 Ein narratives Review bietet den Vorteil, ein vergleichsweise breites Thema besprechen zu können und dabei vielfältige, methodisch nicht immer vergleichbare Einzelstudien zur Sportbeteiligung und zum Bewegungsverhalten einbeziehen zu können. Eine systematische Meta-Analyse müsste inhaltlich deutlich ‚kleinteiliger‘ ausfallen und nur Studien berücksichtigen, die unmittelbar vergleichbar sind.
- 3 Diese Suche wurde ergänzt mit äquivalenten deutschen Schlagworten: „körperliche Aktivität“, „Bewegung“, „Sportbeteiligung“, „Jugend“ sowie „Adoleszenz“.
- 4 Für einen Überblick über die gesamte Studienreihe vgl. www.mpfs.de/studien/ (8.9.2017).
- 5 Die Jugendlichen wurden gefragt, wie viel Zeit sie mit sportlicher Aktivität in ihrer Freizeit verbringen, so dass sie dabei außer Atem oder ins Schwitzen kommen. Die 6-stufige Antwortmöglichkeit reichte von „keine“ bis „7 Stunden oder mehr“. Wer „keine Zeit“ ankreuzte, fällt in die Kategorie der Nichtsportler (*HBSC-Team Deutschland*, 2015a).
- 6 Eigene Berechnungen auf Basis der Datensätze.
- 7 Die Daten zeigen aber auch, dass aufgrund des demografischen Wandels die absoluten Mitgliederzahlen sinken. Die Sportvereine haben von 2000 bis 2015 bei den Sieben- bis 14-Jährigen ca. 168.000 und bei den 15- bis 18-Jährigen ca. 84.000 Mitglieder verloren.
- 8 Als moderat belastend gelten alle körperlichen Aktivitäten bei denen der Energieverbrauch bei mindestens drei metabolischen Äquivalenten (MET) liegt, d.h. drei Mal so hoch wie der Ruheumsatz (bei körperlicher Inaktivität) ist. Als „intensiv“ gilt eine Aktivität ab 6 MET. Die WHO gibt einige Beispiele für entsprechende Aktivitäten, die sich auf Erwachsene beziehen: Gartenarbeit, schnelles Gehen oder Tanzen wären als „moderat“, Joggen, schnelles Radfahren oder Wandern im Gebirge als „intensiv“ einzuordnen.
(vgl. hierzu www.who.int/dietphysicalactivity/physical_activity_intensity/en/).
- 9 Im Vergleich der KiGGS-Studien zeigten sich zwischen den 2003-06 und 2009-12 getesteten Kohorten in der sportmotorischen Leistungsfähigkeit ebenfalls keine Verschlechterungen, sondern eher

- leicht verbesserte Testwerte (Albrecht u.a. 2016). Auch zeigte sich keine weitere Zunahme an Übergewichtigen und adipösen Heranwachsenden (Brettschneider u.a. 2015).
- 10 Reliabilitäts- und Validierungsstudien der KiGGS- bzw. MoMo-Erhebungsinstrumente deuten auf zufriedenstellende Ergebnisse im Jugendalter hin (Jekauc u.a. 2013; Kahlert/Brand 2011).
 - 11 Noch mehr dürften es sein, wenn die täglichen Bewegungsminuten auf Basis des Wochendurchschnitts eines Jugendlichen berechnet würden, so dass also mit einem besonders sportintensiven Tag ein inaktiver Tag kompensiert werden kann (Olds u.a. 2007).

Literatur

- Albrecht, C./Hanssen-Doose, A./Bös, K./Schlenker, L./Schmidt, S./Wagner, M./Will, N./Worth, A. (2016): Motor performance in German children and adolescents. A 6-year cohort study. *Sportwissenschaft*, 46, S. 294-304.
- Baur, J./Burrmann, U. (2008): Sozialisation zum und durch Sport. In: Weiß, K./Gugutzer, R. (Hrsg.): *Handbuch Sportsoziologie*. – Schorndorf, S. 230-238.
- Baur, J./Burrmann, U. (2003): Der jugendliche Sporthopper als „moderne“ Sozialfigur? In: Baur, J./Burrmann, U. (Hrsg.): *Integrationsleistungen von Sportvereinen als Freiwilligenorganisationen*. – Aachen, S. 549-583.
- Beneke, R./Leithäuser, R.M. (2008): Körperliche Aktivität im Kindesalter – Messverfahren. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 59, S. 215-222.
- Bindel, T. (2015): Bedeutung und Bedeutsamkeit sportlichen Engagements in der Jugend. – Aachen.
- Bös, K. (2008): Kinder – Ein Blick zurück und ein Blick nach vorn. *Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 24, S. 25-27. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1076917>
- Bös, K./Worth, A./Oppen, E./Oberger, J./Woll, A. (Hrsg.) (2009): *Motorik-Modul: Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. – Baden-Baden.
- Bredow, B. (2012): Freizeit, Medien und Sport. In: *Sturzbecher, D.* u.a. (Hrsg.): *Aufschwung Ost? – Wiesbaden*, S. 79-101. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94323-7_4
- Brettschneider, A.K./Schaffrath Rosario, A./Kuhnert, R./Schmidt, S./Wiegand, S./Ellert, U./Kurth, B.-M. (2015): Updated prevalence rates of overweight and obesity in 11- to 17-year-old adolescents in Germany. Results from the telephone-based KiGGS Wave 1 after correction for bias in self-reports. *BMC Public Health*, 15, p. 1101-1110.
- Bucksch, J./Inchley, J./Hamrik, Z./Finne, E./Kolip, P. (2014): Trends in television time, non-gaming PC use and moderate-to-vigorous physical activity among German adolescents 2002-2010. *BMC Public Health*, 14, p. 351.
- Bünemann, A. (2008): Zum komplexen Ursachengeflecht von Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter. In: *Schmidt, W.* (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. – Schorndorf, S. 115-124.
- Burrmann, U. (Hrsg.) (2005): *Sport im Kontext von Freizeitengagements Jugendlicher*. – Köln.
- Burrmann, U. (Hrsg.) (2007): *Zum Sportverständnis von Jugendlichen*. – Köln.
- Burrmann, U. (2008): Bewegungsräume und informelle Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten der Kinder. In: *Schmidt, W.* (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. – Schorndorf, S. 391-408.
- Burrmann, U./Nobis, T. (2007): Sportbeteiligung, Gesundheit und freiwilliges Engagement. In: *Sturzbecher, D./Holtmann, D.* (Hrsg.): *Werte, Familie, Politik und Gewalt – Was bewegt die Jugend?* (). – Münster, S. 143-196.
- Burrmann, U./Seyda, M./Heim, R./Konowalczyk, S. (2016): Individualisierungstendenzen im Sport von Heranwachsenden – revisited. *Sport und Gesellschaft*, 13, S. 113-143.
- Cachay, K. (1990): Versportlichung der Gesellschaft und Entsportung des Sports. In: *Gabler, H./Göhner, U.* (Hrsg.): *Für einen besseren Sport*. – Schorndorf, S. 97-113.
- Deutscher Olympischer Sportbund* (Hrsg.) (2000/2015): *DOSB Bestandserhebung 2000/2015*. Online verfügbar unter: www.dosb.de/de/service/download-center/dosb-organisation/bestandserhebung/, Stand: 08.09.2017.
- Gerlach, E./Brettschneider, W.D. (2013): *Aufwachsen mit Sport. Befunde einer 10-jährigen Längsschnittstudie zwischen Kindheit und Adoleszenz*. – Aachen.

- Graf, C./Beneke, R./Bloch, W./Bucksch, J./Dordel, S./Eiser, S./Woll, A. (2013): Vorschläge zur Förderung der körperlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ein Expertenkonsens. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 161, S. 439-446. <https://doi.org/10.1007/s00112-012-2863-6>
- Grimminger, E. (2013): Sport motor competencies and the experience of social recognition among peers in physical education – a video-based study. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18, p. 506-519. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690387>
- Grube, O. (1988): Menschen im Sport 2000. Von der Verantwortung der Person und der Verpflichtung der Organisation. In: Gieseler, K./Grube, O./Heinemann, K. (Hrsg.): Menschen im Sport 2000. – Schorndorf, S. 44-67.
- Hasenberg, R./ Zinnecker, J. (1996): Sportive Kindheiten. In: Zinnecker, J. /Silbereisen, R.K.(Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. – Weinheim, S. 105-136.
- HBSC-Team Deutschland (2011a): Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Sportliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“. Online verfügbar unter: http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_sportl_aktivitaet_2009_10.pdf, Stand: 08.09.2017.
- HBSC-Team Deutschland (2011b): Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“. Online verfügbar unter: http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_koerperl_aktivitaet_2009_10.pdf, Stand: 08.09.2017.
- HBSC-Team Deutschland (2011c): Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Methodik der HBSC-Studie“. Online verfügbar unter: http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_Methodik_2009_10.pdf, Stand: 08.09.2017.
- HBSC-Team Deutschland (2015a): Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Sportliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“. Online verfügbar unter: http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_sportl_aktivitaet_2013_14.pdf, Stand: 08.09.2017.
- HBSC-Team Deutschland (2015b): Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“. Online verfügbar unter: http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_koerperl_aktivitaet_2013_14.pdf, Stand: 08.09.2017.
- HBSC-Team Deutschland (2015c): Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Körperbild und Diätverhalten von Kindern und Jugendlichen“. Online verfügbar unter: http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_koerperbild_diaetverhalten_2013_14.pdf, Stand: 08.09.2017.
- HBSC-Team Deutschland (2015d): Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Methodik der HBSC-Studie“. Online verfügbar unter: http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_Methodik_2013_14.pdf, Stand: 08.09.2017.
- Heim, C./Prohl, R./Bob, A. (2013): Ganztagschule und Sportverein. In: Hildebrandt-Stramann, R./Laging, R./Moegling, K. (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule (). – Kassel, S.136–156.
- Heim, R./Konowalczyk, S./Grgic, M./Seyda, M./Burrmann, U./ Rauschenbach, T. (2016): Geht’s auch mit der Maus? – Eine Methodenstudie zu Online-Befragungen in der Jugendforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, S. 783-805. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0685-3>
- Hoffmann, L./Sturzbecher, D. (2012): Die Zeitreihenstudie „Jugend in Brandenburg“ – Methodischer Rahmen und Untersuchungsanlage der Erhebungswelle 2010. In: Sturzbecher D. u.a. (Hrsg.): Aufschwung Ost? – Wiesbaden, S.9-19.
- Jekauc, D./Reimers, A.K./Wagner, M.O./Woll, A. (2012): Prevalence and socio-demographic correlates of the compliance with the physical activity guidelines in children and adolescents in Germany. *BMC Public Health*, 12, p. 714. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-714>
- Jekauc, D./Wagner, M.O./Kahlert, D./Woll, A. (2013): Reliabilität und Validität des MoMo-Aktivitätsfragebogens für Jugendliche (MoMo-AFB). *Diagnostica*, 59, S. 100-111. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000083>
- Kahlert, D./ Brand, R. (2011): Befragungsdaten und Akzelerometermessung im Vergleich – ein Beitrag zur Validierung des MoMo-Aktivitätsfragebogens. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 62, S. 36.41.
- Kettner, S./Wirt, T./Fischbach, N./Kobel, S./Kesztyüs, D./Schreiber, A./Drenowatz, C./ Steinacker, J.M. (2012): Handlungsbedarf zur Förderung körperlicher Aktivität im Kindesalter in Deutschland. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 63, S. 94-101.
- Kuritz, A./Dinkelacker, M./Mess, F. (2016): Bewegung und Sport in Ganztagschulen. Eine systematische Literaturübersicht zum aktuellen Forschungsstand in Deutschland. *Sportwissenschaft*, 46, S. 162-178.
- Kurz, D./Tietjens, M. (2000): Das Sport- und Vereinsengagement der Jugendlichen. *Sportwissenschaft*, 30, S. 384-407.

- Kurz, D./Sack, H.-G./Brinkhoff, K.-P. (1996): Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen. – Düsseldorf.
- Lampert, T./Mensink, G. B. M./Romahn, N./Woll, A. (2007): Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 50, S. 634-642. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0224-8>
- Manz, K./Schlack, R./Poethko-Müller, C./Mensink, G./Finger, J./Lampert, T. u.a. (2014): Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 57, S. 840-848. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1986-4>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016a): JIM-Studie 2016. – Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016b): KIM-Studie 2016. – Stuttgart.
- Mess, F./Woll, A. (2012): Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter am Beispiel des Sportengagements in Deutschland. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 32, S. 359–379.
- Mutz, M. (2012): Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagements von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung. – Weinheim.
- Mutz, M./Albrecht, P. (2017): Parents' Social Status and Children's Daily Physical Activity: The Role of Familial Socialization and Support. Journal of Child and Family Studies, 26, S. 3026-3035. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0808-3>
- Mutz, M./Burrmann, U. (2011): Sportliches Engagement jugendlicher Migranten in Schule und Verein: Eine Re-Analyse der PISA- und der SPRINT-Studie. In: Braun, S./Nobis, T. (Hrsg.): Migration, Integration und Sport. – Wiesbaden, S. 99-124. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92831-9_6
- Opper, E./Worth, A./Wagner, M./Bös, K. (2007): Motorik-Modul (MoMo) im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheitsurveys (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 50, S. 879-888. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0251-5>
- Olds, T./Ridley, K./Wake, M./Hesketh, K./Waters, E./Patton/G./Williams, J. (2007): How should activity guidelines for young people be operationalised? International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 4, p. 43.
- Peterhans, E./Worth, A./Woll, A. (2013): Association between Health Behaviors and Cardiorespiratory Fitness in Adolescents: Results from the Cross-Sectional MoMo-Study, Journal of Adolescent Health, 53, p. 272-279.
- Pfützner, R./Gorzelnik, L./Heinrich, J./von Berg, A./Klümper, C./Bauer, C. P./Koletzko, S./Berdel, D./Horsch, A./Schulz, H. (2013): Physical Activity in German Adolescents Measured by Accelerometry and Activity Diary: Introducing a Comprehensive Approach for Data Management and Preliminary Results, PLOS ONE, 8, e65192.
- Rauner, A./Jekauc, D./Mess, F./Schmidt, S./Woll, A. (2015): Tracking physical activity in different settings from late childhood to early adulthood in Germany: the MoMo longitudinal study. BMC Public Health, 15, S. 391. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1731-4>
- Rauschenbach, T. (2011): Alltagsbildung – die andere Seite der Bildung. In: Krüger, M./Neuber, N. (Hrsg.): Bildung im Sport. Wiesbaden, S. 35-52. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94026-7_3
- Reimers, A.K./Jekauc, D./Peterhans, E./Wagner, M./Woll, A. (2013): Prevalence and socio-demographic correlates of active commuting to school in a nationwide representative sample of German adolescents. Preventive Medicine, 56, p. 64-69. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.11.011>
- Richter, M./Moor, I./HBSC-Studienverbund Deutschland (2017): Entwicklungen und Bedingungen des Aufwachsens. Ergebnisse der Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Studie 2013/2014. – München.
- Rütten, A./Pfeiffer, K. (Hrsg.) (2016): Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung. – Erlangen.
- Schmiade, N./Mutz, M. (2012): Sportliche Eltern, sportliche Kinder – Die Sportbeteiligung von Vorschulkindern im Kontext sozialer Ungleichheit. Sportwissenschaft, 42, S. 115-125. <https://doi.org/10.1007/s12662-012-0239-7>
- Schmidt, W. (2008): Zur Bedeutung des Sportvereins im Kindesalter. In W. Schmidt (Hrsg.): Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt Kindheit. – Schorndorf, S. 373-390.
- Thiel, A./Cachay, K. (2003): Soziale Ungleichheit im Sport. In: Schmidt, W./Hartmann-Tews, I./Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf, S. 275-295.
- Tietjens, M. (2001): Sportliches Engagement und sozialer Rückhalt im Jugendalter. – Lengerich.

- Völker, K./Rolfes, K. (2015): Risikofaktor Inaktivität. In Schmidt, W. u.a. (Hrsg.): Dritter Kinder- und Jugendsportbericht. – Schorndorf, S. 317-344.
- Wagner, M. O./Bös, K./Jekauc, D./Karger, D./Mewes, N./Oberger, J./ Reimers, A.K./Schlenker, L./Worth, A./Woll, A. (2014): Cohort Profile: The Motorik-Modul Longitudinal Study: physical fitness and physical activity as determinants of health development in German children and adolescents. *International Journal of Epidemiology*, 43, p. 1410-1416.
- Weltgesundheitsorganisation (2010): Global recommendations on physical activity for health. – Genf.
- Woll, A./Kurth, B.-M./Oppen, E./Worth, A./Bös, K. (2011): The 'Motorik-Modul' (MoMo): physical fitness and physical activity in German children and adolescents. *European Journal of Pediatrics*, 170, p. 1129-1142. <https://doi.org/10.1007/s00431-010-1391-4>
- Zinnecker, J. (1989): Die Versportung jugendlicher Körper. In: Brettschneider, W.D./Baur, J./ Bräutigam, M. (Hrsg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. – Schorndorf, S. 133-149.
- Züchner, I. (2013): Sportliche Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In: Grgic, M./Züchner, I. (Hrsg.): Medien, Kultur und Sport: Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Weinheim, S. 89-138.
- Züchner, I./Grgic, M. (2013): Organisiert aktiv – außerschulische und außerunterrichtliche musikalisch-künstlerische und sportliche Aktivitäten. In: Grgic, M./Züchner, I. (Hrsg.): Medien, Kultur und Sport: Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. – Weinheim, S. 217-236.



Sabine Fischer
Peter Rahn (Hrsg.)

Kind sein in der Stadt

Bildung und ein gutes Leben

2017 • 141 Seiten • Kart. • 22,00 € (D) • 22,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-0653-2 • eISBN 978-3-8474-0245-9

Welche Bedeutung hat Bildung für ein gutes und gelingendes Leben von Kindern im städtischen Raum? Die AutorInnen des Sammelbandes diskutieren aktuelle Fragestellungen, die das Aufwachsen von Kindern betreffen, und geben Impulse für das Handeln in kindheits- und sozialpädagogischen Institutionen.



www.shop.budrich-academic.de

Sport in der Ganztagschule – Chancen und Grenzen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen

Nils Neuber, Ivo Züchner

Zusammenfassung

Die Ganztagschule hat die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen verändert. Inwieweit das auch ihre Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten betrifft, ist allerdings bislang noch nicht eindeutig zu beantworten. Vor diesem Hintergrund skizziert der Beitrag die Bedeutung der Ganztagschule für das Aufwachsen junger Menschen sowie den Stellenwert des Sports im Ganztage. Darauf aufbauend werden Chancen und Grenzen des Ganztagsports für Kinder und Jugendliche auf der Grundlage aktueller empirischer Daten im Überblick aufgezeigt. Dabei wird auf Umfang und Inhalte der Sportangebote, ihre tatsächliche Nutzung, Möglichkeiten der Entfaltung und Partizipation sowie auf Lerneffekte und Auswirkungen auf das außerschulische Sportengagement eingegangen.

Schlagwörter: Sport, Ganztagschule, Aufwachsen, Kinder und Jugendliche

Sport in all-day schools – opportunities and limits for the growing up of children and adolescents

Abstract

The all-day school has altered the conditions of children and adolescents growing up. To what extent this affects their movement, play and sports activities cannot be answered conclusively yet. Against this backdrop, this article outlines the importance of all-day schools for young people growing up as well as the significance of sports in it. Building on that, opportunities and limits of sports for children and adolescents in all-day schools are presented, based on latest empirical data. The extent and content of the sports activities are outlined, as well as their actual usage, opportunities for development and participation, learning effects and impacts on extracurricular sports engagement.

Keywords: sport, all-day school, growing up, children and adolescents

1. Einleitung

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen hat sich in den vergangenen zehn, fünfzehn Jahren massiv gewandelt. Vor dem Hintergrund sozialer Modernisierungsprozesse ist es ungewisser und widersprüchlicher geworden, zugleich bietet die ‚Multioptionsgesellschaft‘ jungen Menschen eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten im soziokulturel-

len Bereich; nicht zuletzt die Digitalisierung hat zu einer enormen Dynamisierung juveniler Lebenswelten beigetragen (Neuber/Salomon 2015). Zudem kann eine zunehmende Pädagogisierung und Institutionalisierung von Kindheit und Jugend festgestellt werden. Formale Bildungssysteme, wie Kindertagesstätte und Schule, werden inhaltlich und zeitlich ausgeweitet; der schulische Erfolgsdruck steigt. Parallel dazu wird das schulische Lernen zunehmend durch außerschulische Lernorte, wie Sportvereine und Jugendverbände, ergänzt, deren Bildungsintentionen immer deutlicher zu Tage treten. Insgesamt wird von einer massiven Ausweitung des öffentlichen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrags gesprochen (Rauschenbach 2015).

In dieser Situation kommt der Ganztagschule eine zentrale Bedeutung zu. Einerseits werden mit ihr anspruchsvolle Zielsetzungen, wie die individuelle Förderung aller Schüler/innen, eine veränderte Lernkultur oder die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem, verbunden (Rauschenbach u.a. 2012). Andererseits bindet sie viele Kinder und Jugendlichen bis weit in den Nachmittag hinein. Der rasche Ausbau der Ganztagschulen hat dazu geführt, dass im Jahr 2015 bereits 39% aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen Ganztagschüler waren – bei starken alters- und landespezifischen Unterschieden (KMK 2017, S. 12). Innerhalb einer Zeitspanne von nur 15 Jahren ist die Ganztagschule damit zu einem „integralen Bestandteil des deutschen Bildungssystems geworden“ (Coelen/Stecher 2014, S. 5).

Inwieweit das Auswirkungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen hat, nicht zuletzt auf ihre Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten, ist seit dem Beginn des Ausbaus durchaus intensiv diskutiert worden (Naul 2006). Die Perspektive der Heranwachsenden ist dabei jedoch nicht selten vernachlässigt worden. Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Artikel im Sinne eines Überblicksbeitrags nach der Bedeutung der Ganztagschule für das Aufwachsen junger Menschen im Allgemeinen und ihr Sport- und Bewegungsverhalten im Besonderen. Dabei werden sowohl strukturelle Rahmendaten, etwa zum Sportengagement im Ganztage, als auch Studien zur Perspektive der Heranwachsenden, etwa zu ihrer Einschätzung von Sportangeboten, herangezogen. Einleitend werden die Bedeutung der Ganztagschule im Aufwachsen und der Stellenwert des Sports in der Ganztagschule skizziert. Darauf aufbauend werden Chancen und Grenzen des Ganztagsports für Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund aktueller empirischer Daten aufgezeigt. Dabei wird insbesondere auf Umfang und Inhalte der Sportangebote, ihre tatsächliche Nutzung, Möglichkeiten der Entfaltung und Partizipation sowie auf Lerneffekte und Auswirkungen auf das außerschulische Sportengagement eingegangen. Ein Fazit beschließt die Ausführungen.

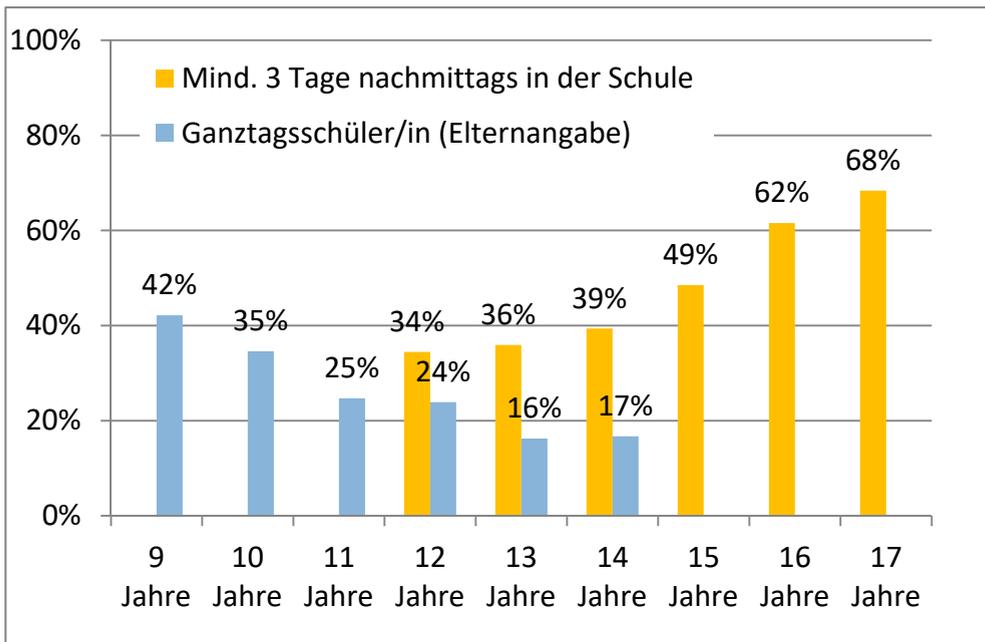
2. Bedeutung der Ganztagschule im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen

Der Ausbau der Ganztagschule geht einher mit anderen Entwicklungen, wie dem achtjährigen Gymnasium, der Inklusion im Bildungssystem oder dem fortschreitenden demographischen Wandel. Aber gerade an der Ganztagschule hatte sich die Diskussion entzündet, ob sich der Alltag von Kindern und Jugendlichen in Anbetracht der zunehmenden Zeit, die Heranwachsende in der Schule verbringen, nachhaltig verändern könnte. 15 Jahre nach dem Startschuss für den bundesweiten Ganztagschulausbau ist allerdings zu kon-

statieren, dass die Ganztagschulen zwar einige Veränderungen, aber keine so tiefgreifenden Einschnitte mit sich gebracht haben, wie von manchen prognostiziert oder gar befürchtet wurden.

So hat *zum einen* die Dominanz des Ganztagschulmodells mit freiwilliger Teilnahme dazu geführt, dass bislang bei 60% Ganztagschulen an allen Schulen doch eben nur knapp 40% der Heranwachsenden Ganztagschüler sind (KMK 2017). Und mit steigendem Alter nehmen Schüler/innen in deutlich geringerem Maße an Ganztagsangeboten teil; zudem schätzen sie die Angebote der Ganztagschule als wenig attraktiv ein (Deutscher Bundestag 2017, S. 128; 346). *Zum anderen* zeigt sich, dass selbst dann, wenn Schülerinnen und Schüler am Ganztagsschulangebot teilnehmen, dies keineswegs eine starke zeitliche Einbindung bedeuten muss. Der Ganztagsschulbesuch findet in der Mehrheit in der Sekundarstufe an zwei bis maximal drei Tagen pro Woche statt (Deutscher Bundestag 2017, S. 347). Entsprechendes lässt sich mit den Daten der Studie „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AIDA-Studie) des Deutschen Jugendinstituts (DJI) von 2014 verdeutlichen, die zudem drittens aufzeigen, dass kein steigender Zusammenhang zwischen Ganztagsschulbesuch und in der Schule verbrachter Zeit besteht (vgl. Abb.1).

Abb. 1: Ganztagschulteilnahme und Nachmittage in der Schule (Deutschland 2014) (DJI-AID:A Survey 2014, eigene Berechnungen, Schülerangaben: n=2877; Elternangaben: n=3611). Anmerkung: Ganztagsbeteiligung wurde nur bis zum Alter von 14 Jahren erfasst, Nachmittagsaufenthalt in der Schule erst ab 12 Jahren) (eigene Darstellung)



Die Untersuchung zeigt zum einen die mit dem steigenden Alter sinkende Einbindung in den Ganztagsbetrieb (Hopf/Rohrig/Stecker 2014, S. 7) und zum anderen die mit dem Alter steigende zeitliche Einbindung von Jugendlichen in die Schule jenseits der Ganztags-

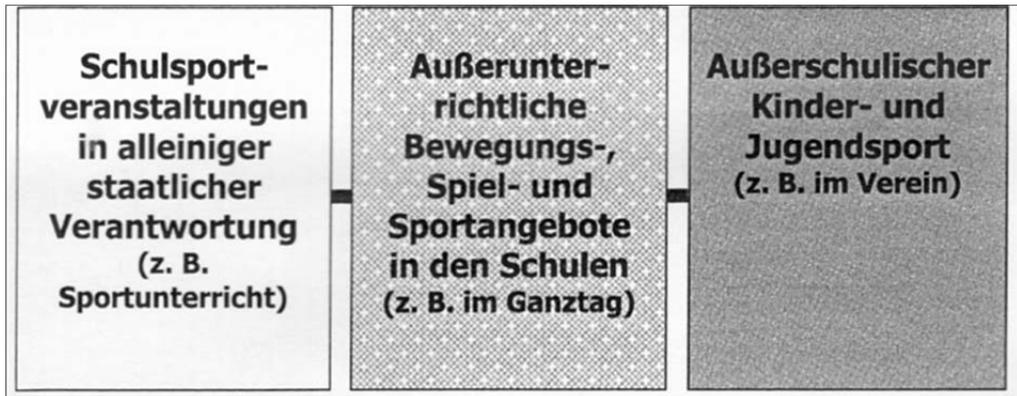
teilnahme (DJI 2014). Das bedeutet einerseits, dass Heranwachsende mit zunehmenden Alter mehr Zeit in der Schule verbringen, obwohl sie zugleich prozentual weniger häufig in den Ganztagsbetrieb eingebunden sind. Andererseits zeigt es, dass jüngere Schüler/innen in der Primar- und Sekundarstufe I tendenziell häufiger Ganztagschüler sind – wobei sie tatsächlich weniger Zeit in der Schule verbringen als häufig angenommen. Auch wenn ein Teil der jüngeren Schüler/innen durch die Ganztagschule mehr Zeit in der Schule verbringen, sind ältere Schüler/innen auch ohne den Ganztag länger in der Schule. Es bleibt zu klären, welche Auswirkungen das auf die Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten der Heranwachsenden hat.

3. Bedeutung des Sports in der Ganztagschule

Die Aktivitäten im Ganztag zählen zum außerunterrichtlichen Bereich schulischer Angebote. Mit Hausaufgabenbetreuung und Förderung, fachbezogenen Angeboten, fachübergreifenden Angeboten sowie Freizeitangeboten lassen sich grundsätzlich vier pädagogische Ganztagsformate unterscheiden (Hopf/Stecher 2014). Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten werden in allen vier Formaten angeboten, werden aber zumeist dem Freizeitbereich zugerechnet. Programmatisch geht es dabei um mehr „als nur um eine nahtlose Verlängerung von Vereinsangeboten oder nur um eine Verdoppelung des schulischen Sportunterrichts“ (Naul 2006, S. 21). Vielmehr handelt es sich um einen neuen Angebotstyp im Schnittfeld von Sport- und Sozialpädagogik, der zwischen Sportunterricht und Vereinstraining, zwischen formellen und informellen Lerngelegenheiten anzusiedeln ist (Neuber 2008).

Der systematische Ort des Ganztagsports ist nicht eindeutig zu bestimmen. Einerseits gehört er zum Bereich des außerunterrichtlichen Schulsports, der mit Pausensport, SportAGs, Schulsporttagen und -fahrten, Schulsportfesten und -wettkämpfen bislang überwiegend in der Hand der Sportlehrkräfte lag. Andererseits wird durch den systematischen Einbezug von Vereinsübungsleiterinnen und -übungsleitern ein neues Feld eröffnet. In den nordrhein-westfälischen Rahmenvorgaben für den Schulsport firmierte der Ganztagsport denn auch bis 2013 als eigene „Säule“ im so genannten „4-Säulen-Modell“ des Schulsports (Pack/Ackermann 2011, S. 238). Ab 2014 wurde der Ganztagsport dann per Erlass der Säule des außerunterrichtlichen Schulsports zugerechnet (vgl. MSW NRW 2014). Welche pädagogischen, aber auch welche strukturellen und finanzpolitischen Zielsetzungen damit verbunden sind, bleibt abzuwarten. Festzuhalten ist, dass sich neben dem staatlich verantworteten Schulsport und dem gemeinwohlorientierten Vereinssport eine dritte Säule des Ganztagsports gebildet hat (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Drei-Säulen-Modell der Kinder- und Jugendbildung im Sport (Pack/Bockhorst 2011, S. 169)



Charakteristisch für den Ganztagsport sind u.a. fehlender Notendruck, kaum wettkampfsportliches Engagement, heterogene, oft jahrgangsübergreifende Gruppenzusammensetzung und die Anleitung durch unterschiedliche qualifizierte Fachkräfte, z. B. Übungsleiterinnen und Übungsleiter (Derecik/Kaufmann/Neuber 2013, S. 37-38). Darüber hinaus gibt es in einzelnen Ländern, Regelungen, die einen Übertritt in das Vereinswesen (Hamburg) als auch Wettkampfsport im Ligabetrieb von Ganztagserschulmannschaften ermöglichen. Diese besonderen Rahmenbedingungen stellen nicht zuletzt das Ganztagspersonal vor große Herausforderungen, da klassische Konzepte des Schul- und des Vereinssports nur bedingt anwendbar sind. Vor diesem Hintergrund ist zu klären, welches pädagogische Potenzial der Ganztagsport entfalten kann und welche Bedeutung er damit im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen spielt.

4. Chancen und Grenzen des Ganztagsports – empirische Annäherungen

Insgesamt ist die Befundlage zum Sport im Ganztage begrenzt. Neben Daten, die auf die wissenschaftliche Begleitforschung des Bundes zur Entwicklung der Ganztagserschule (StEG-Studien) sowie auf allgemeine Jugendpanels (AIDA; MediKuS) zurückgehen, gibt es keine bundesweite Erhebung zu Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in der Ganztagserschule. Von einer systematischen Berichterstattung zum Sport im Ganztage kann daher nicht gesprochen werden. Mit Ausnahme der Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport an der Ganztagserschule (StuBSS) (Hildebrandt-Stramann/Laging/Teubner 2014) sind sportbezogene Untersuchungen ausschließlich länderspezifisch angelegt und methodisch sehr unterschiedlich ausgerichtet. Daher lassen sich kaum gesicherte Aussagen über Zielsetzungen, Inszenierungen und Wirkungen der Bewegungsangebote machen; auch die Perspektive der Kinder und Jugendlichen wurde bislang kaum untersucht. Einen vergleichsweise aktuellen Überblick über die sportbezogene Befundlage bietet der dritte Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht, der in Bezug auf die Überblicksdaten teilweise herangezogen wird (Neuber/Kaufmann/Salomon 2015). Insgesamt ist die folgende Zu-

sammenstellung ausgewählter empirischer Befunde zum Sport im Ganztage aber mit einer gewissen Vorsicht zu lesen.

4.1 Sportangebote

Sportaktivitäten gehören zu den häufigsten Angeboten im Rahmen der Ganztagschule. Je nach Studie liegen die Angebotsraten zwischen 98 und 99% (Neuber/Kaufmann/Salomon 2015, S. 431). Unabhängig von Schulstufe und Organisationsform kann damit festgehalten werden, dass Bewegungs- und Sportaktivitäten heute an nahezu jeder Ganztagschule in Deutschland zum Angebotskanon gehören (StEG-Konsortium 2015; Süßenbach/Geis 2013; Thieme 2014; Geis/Wick/Naul 2015). Der Umfang sportlicher Angebote ist im Zeitverlauf leicht ansteigend: Die StEG-Schulleitungsbefragungen belegen eine Verbreitung der Sportangebote an Grundschulen von 95% in 2005, 96% in 2009 und 95% in 2015; für die Sekundarstufe I liegt die Verbreitung bei 96% in 2005, 96% in 2009 und 97% in 2015 (Rollett u.a. 2011; StEG-Konsortium 2015, S. 78).

Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten finden sowohl selbstorganisiert, z.B. während der Mittagspause, als auch angeleitet, z.B. in Form von Arbeitsgemeinschaften, statt. Der Bereich der offenen Freizeitangebote im Sport ist bislang weitgehend unerforscht. In einer qualitativen Untersuchung zum informellen Lernen auf Schulhöfen von Ganztagschulen unterscheidet Derecik (2011) Bewegungsräume, Spielräume, Sporräume, Aktivitätsinseln sowie Rückzugs- und Kommunikationsinseln, die von den Heranwachsenden informell genutzt werden. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass gerade in den Pausen die Bewegungsangebote im Ganztage besonders hoch im Kurs stehen. Das deckt sich mit Befragungen zu Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen, die einhellig den Wunsch nach mehr freier, unbeaufsichtigter Zeit bestätigen (Kolbe u.a. 2009, S. 28-31). Letztlich fehlen aber abgesicherte empirische Befunde zu bewegungsorientierten Pausenangeboten.

Im Hinblick auf die angeleiteten Angebote kann zwischen sportartspezifischen und sportartübergreifenden Aktivitäten unterschieden werden. Je nach Studie liegen die Anteile zwischen 52 und 71% für die sportartspezifischen und 25 und 37% für die sportartübergreifenden Angebote. Insgesamt bedeutet das etwa ein Verhältnis von 2:1. Zudem kann festgehalten werden: „Je höher der direkte Anteil von Sportvereinen für diese Angebote ist, desto höher ist auch der Bereich der sportartspezifische[n] Anteile“ (Naul/Wick/Geis 2015, S. 43). Zur weiteren Ausdifferenzierung der Angebote können diverse Studien zurate gezogen werden (Neuber/Kaufmann/Salomon 2015, S. 431-434): Ballsportarten liegen bei den *sportartspezifischen Angeboten* in allen Stichproben vorne, z.B. mit einem Anteil von 21% für Nordrhein-Westfalen (SpOGATA 2012, S. 14), 29% für Niedersachsen (Süßenbach/Geis 2014, S. 21) und 33% für Hessen (Derecik u.a. 2012, S. 42). Innerhalb der Gruppe der Ballsportarten ist – wenig überraschend – Fußball die häufigste Sportart. Der Fußball ist damit die Ganztage sportart Nummer 1.

Die übrigen Ergebnisse fallen weniger eindeutig aus. So liegen Rückschlagsportarten mit einem Anteil von 14% in Hessen (Derecik u.a. 2012, S. 42) und 12% nach Angaben niedersächsischer Sportvereine (Süßenbach/Geis 2014, S. 21) jeweils auf dem zweiten Rang. Aus einer Befragung niedersächsischer Schulen ergibt sich dagegen nur ein Anteil von 9% für die Rückschlagsportangebote (Süßenbach/Geis 2013, S. 11). Die Angebotsquoten im Turnen liegen zwischen 4% (Schulstudie Niedersachsen) und 10% (Vereins-

studie Niedersachsen). Für die *sportartübergreifenden Angebote* ist es noch schwieriger, verlässliche Aussagen zu treffen, weil hier die Kategorisierungen noch uneinheitlicher ausfallen. So liegen in der hessischen Erhebung „Allgemeine Bewegungsförderung“ (9%) und „Psychomotorik“ (8%) relativ gleichauf mit „Akrobatik“ (8%) und „Tanz“ (11%) (Derecik u.a. 2012, S. 42). Die niedersächsischen Studien unterscheiden dagegen „Bewegungsförderung/Breitensport“ (25% bzw. 7%), „Tanzsport“ (12% bzw. 5%), „Gesundheitssport“ (2% bzw. 2%) sowie „Abenteuer- und Erlebnissport“ (jeweils 1%) (Süßenbach/Geis 2014, S. 21-22).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die sportartspezifischen Ganztagsangebote ganz ähnlich verteilt sind wie sportvereinsbezogenen Angebote im Kinders- und Jugendalter (Neuber 2011). Für die sportartübergreifenden Aktivitäten lässt sich das nicht sagen; hier scheint das Ganztagsangebot vielseitiger zu sein als das Vereinsangebot. Das mag an der heterogenen Zielgruppe im Ganzttag liegen, kann aber auch mit anderen Zielsetzungen zusammenhängen. Allerdings finden sich praktisch keine Hinweise zur methodischen Inszenierung der Sportangebote in Ganzttag. Die Art und Weise der Vermittlung, die einen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung des neuen Angebotstyps „Ganzttagssport“ hat, wurde bislang nicht untersucht.

4.2 Nutzung der Sportangebote

Auch wenn es keine Teilnahmestatistik für den Ganzttagssport gibt, lässt sich über allgemeine Studien zeigen, dass der Sport nicht nur im Angebot, sondern auch in der Nutzung ein zentrales Element der außerunterrichtlichen Zeit in Ganztagschulen ist. Sowohl in der StEG-Studie als auch der Hessischen Ganzttagsschulevaluation ist die Teilnahme an Sportangeboten die am häufigsten genutzte Angebotsform: StEG 55% der Ganzttagsschüler in der Sek I (Züchner 2013), HEGS 33% der Ganzttagsschüler (Hopf u.a. 2014). Insgesamt bildet sich die hohe Beliebtheit des außerschulischen Sports damit auch in den sportbezogenen Ganztagsaktivitäten ab (Züchner 2013). Die Studie StEG-A bildet die Teilnahme an Ganztagsangeboten von Schülerinnen und Schülern aus Realschulbildungsgängen retrospektiv über den Verlauf in der Sekundarstufe ab. Auch hier zeigt sich, dass Sportangebote in allen Klassenstufen die am stärksten genutzten Angebote sind, dass die Nutzung aber mit steigender Klassenstufe auch hier abnimmt (StEG 2016, S. 37).

Analysiert man genauer, wer die Sportangebote im Ganzttag nutzt, so zeigt sich, dass – nicht überraschend – Jungen stärker an Ganzttagsschulsportangeboten teilnehmen als Mädchen und dass eher jüngere Schüler/innen die Sportangebote nutzen. Gegenüber dem Sport in Sportvereinen ist eine Besonderheit der Sportaktivitäten im Ganzttag zudem, dass diese – anders als Vereinsaktivitäten – nicht schichtspezifisch in Anspruch genommen werden. Kinder und Jugendlichen mit unterschiedlicher Herkunft sind im Ganzttagssport anteilig in gleichem Maße beteiligt (Züchner/Rauschenbach 2013). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind dabei sogar überrepräsentiert – damit könnte sogar von einem gewissen kompensatorischen Effekt der Ganzttagsschule für den organisierten Sport gesprochen werden. Allerdings sind in den Ganzttagssportangeboten Sportvereinsmitglieder überrepräsentiert, was die Frage von Transfereffekten aufwirft (vgl. Abschnitt 4.5).

4.3 Entfaltungsmöglichkeiten

Da die Ganztagsangebote dem außerunterrichtlichen „Freizeitbereich“ angehören, sind sie in besonderer Weise den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen verpflichtet. Die hohen Beteiligungsquoten sprechen zunächst durchaus dafür, dass dieser Anspruch in Bezug auf die Bewegungs- und Sportangebote erfüllt wird. Konkrete Untersuchungen zum Ganztagserleben, zu Motiven und Wünschen oder zur Zufriedenheit mit sportbezogenen Ganztagsangeboten aus der Sicht der Heranwachsenden sind jedoch Mangelware. Eine Ausnahme bildet die Untersuchung von *Deinet* u.a. (2017), die mittels qualitativer Methoden versucht, das Ganztagserleben von Kindern in der Grundschule zu rekonstruieren. Die Ganztagschule wird dabei vor allem als sozialer Ort gesehen, an dem die Heranwachsenden Gleichaltrige treffen und Freundschaften entwickeln können. Bereits an zweiter Stelle folgen aus der Sicht der Kinder Spiel- und Bewegungsangebote. Die besondere Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport in der Perspektive von Heranwachsenden deckt sich mit Ergebnissen allgemeiner Kinder- und Jugendstudien (*Kolbe* u.a. 2009; *Salisch* u.a. 2010; *Hurrelmann/Andresen* 2010).

Einen Schritt weiter geht die Frankfurter Ganztagsportstudie, die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Zufriedenheit mit sportbezogenen Ganztagsangeboten befragt hat (*Heim/Prohl/Bob* 2013). Dabei konnte eine hohe bis sehr hohe Zufriedenheit mit den Leiterinnen und Leitern der Angebote festgestellt werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben mehrheitlich ein gutes Verhältnis zu den Betreuern, fühlen sich wohl und fair behandelt und erhalten bei Bedarf Hilfen. Allerdings äußern sie sich in Bezug auf Mitbestimmungsmöglichkeiten „deutlich zurückhaltender“ (*Heim/Prohl/Bob* 2013, S. 153). Fragt man Ganztagsanbieter nach den Kriterien für die Zusammenstellung der Sportangebote, so rangieren die Interessen der Kinder und Jugendlichen an erster Stelle. Zu 87% wird das von den Niedersächsischen Schulen als Auswahlkriterium genannt, gefolgt von organisatorischen Rahmenbedingungen (57%) und vorhandenen Angeboten durch Sportvereine (46%) (*Süßenbach/Geis* 2013, S. 22). Inwieweit die Kinder das tatsächlich auch so erleben, wurde hier allerdings nicht untersucht. Hier können Untersuchungen zur Partizipation im Ganztage weiterhelfen.

4.4 Partizipationsmöglichkeiten

Die Förderung der Partizipation gehört zu den zentralen Anliegen, die mit der Einführung der Ganztagschule verbunden sind. Im Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) zum Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland wird die Förderung der Partizipation von Anfang an explizit als eines von sieben „Qualitätskriterien“ genannt (*BMBF* 2003, S. 6). Bisher kann von einem ‚Partizipationsruck‘ allerdings nicht die Rede sein; eine Partizipationskultur in der Ganztagschule ist nach wie vor „eher die Ausnahme als die Regel“ (*Beher* u.a. 2007, S. 302). Umso wichtiger erscheint es, dass die Ganztagsangebote echte Teilhabemöglichkeiten eröffnen. In einer regionalen Untersuchung vergleichen *Bockhorst/Krumhöfner* (2016) die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Grund- und Sekundarschülern in Bezug auf die Bewegungs- und Sportangebote. Die Grundschüler/innen sind mehrheitlich der Auffassung, dass die Kursleitung auf ihre Vorschläge eingeht und ihnen die Möglichkeit gibt, Rückmeldungen zum Angebot zu geben. Allerdings geht das nicht einher mit der Überzeugung, dass sie das

Schulleben mitgestalten können. Die Sekundarschüler/innen schätzen ihre Partizipationsmöglichkeiten noch skeptischer ein: Zwar gestehen sie der Kursleitung tendenziell zu, dass sie auf ihre Vorschläge eingeht, nach ihrer eigenen Meinung werden sie aber ebenso selten gefragt, wie sie in ihrer Perspektive die Möglichkeit erhalten, das Schulleben mitzugestalten.

In einer qualitativen Teilstudie der NRW-Studie zum offenen Ganzttag untersuchen *Derecik/Kaufmann/Neuber* (2013) Partizipationsprozesse von Kindern in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Auf der Grundlage von Beobachtungen, Videosequenzen und Interviews mit Kindern und Übungsleitern identifizieren sie Rahmenbedingungen und ‚Orte‘ der Partizipation in Bewegungsstunden. Dabei erweist sich das Spektrum von der Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung der Kinder (*Messmer* 1995) als vielschichtig. Misslingende Partizipationsprozesse sind durchaus an der Tagesordnung. Zugleich bieten alltägliche Situationen, z. B. in Gesprächskreisen, beim Auf- und Abbau, im Rahmen von Spielen oder auch während der Pausen, zahlreiche Möglichkeiten der Partizipation. Extremformen erweisen sich dabei zumeist als ungeeignet; vielmehr ist eine flexible Balance zwischen Fremd- und Selbstbestimmung hilfreich für die Förderung von Partizipation. Die Partizipationsstudien gehören zu den wenigen Untersuchungen, die explizit nach der Sicht von Kindern und Jugendlichen fragen. Die Befunde zeigen, dass „echte“ Partizipation oft noch Mangelware ist. Mit Blick auf den „Freizeitbereich“ im Ganzttag ist also noch einiges zu tun.

4.5 Lerneffekte

Vor dem Hintergrund ihrer ambitionierten Zielsetzungen ist die Frage nach den Wirkungen der Ganzttagsschule berechtigt. Tatsächlich gibt es dazu erste Befunde, vor allem im Rahmen der StEG-Studien. So konnte in Bezug auf die Bildungsgerechtigkeit bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund „ein positiver Effekt der Lernzeit bzw. Hausaufgabenhilfe an Ganzttagsschulen auf die Schulnoten (...) festgestellt werden“ (*Rother/Stötzel* 2014, S. 140). StEG-P konnte darüber hinaus positive Effekte im Hinblick auf Soziales Lernen, Motivation und Selbstbild der Kinder belegen. „Ein förderlicher Einfluss auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ergibt sich [allerdings] nicht schon durch den bloßen Besuch von ganztägigen Angeboten. Positive Effekte treten nur auf, wenn die gewählten Angebote auch von hoher Qualität sind“ (*StEG-Konsortium* 2016, S. 22). Insgesamt zeigt sich, dass die Effekte umso deutlicher sind, je intensiver die Kinder und Jugendlichen teilnehmen und je besser die Qualität der Ganztagsangebote ist (*Kielblock* u.a. 2014).

In sportbezogenen Arbeiten spielen Effekte des Ganztagsangebots auf die schulische Lernleistung bislang keine Rolle, obwohl Zusammenhänge von Lernen und Bewegung, etwa im exekutiv-funktionalen Bereich, seit langem als unstrittig gelten (*Boriss* 2012). Dagegen werden übergreifende Zielsetzungen im Sinne einer Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport diskutiert. So wurden im Rahmen der StuBBS-Studie Ganzttagsschulen nach der Begründung für den Einbezug von Bewegung in den Schulalltag gefragt. Die meisten Schulen stimmten dabei einer kompensatorischen Begründung zu (Defizitkompensation/Gesundheitsförderung), gefolgt von einer allgemein entwicklungs-fördernden Argumentation (Entwicklungsförderung durch Bewegung) sowie einer sport-orientierten Förderung im Sinne einer Erziehung zum Sport (*Laging/Stobbe* 2011, S. 212-

213). In einer Längsschnittstudie zum Einfluss verschiedener Ganztags sportangebote konnten *Heemsoth* u.a. (2015) gewisse Effekte hinsichtlich des BMI, der motorischen Leistungsfähigkeit sowie des Selbstkonzepts belegen. Allerdings mahnen sie vor dem Hintergrund methodischer Fragen selbst zur Vorsicht bei der Interpretation dieser Befunde (*Heemsoth* u.a. 2015, S. 161). Insofern stehen empirische Befunde zu Effekten sportbezogener Angebote bislang weitestgehend aus.

4.6 Auswirkungen auf das Sportverhalten

Ob die Teilnahme an Sportangeboten in Ganztagschulen das Sportverhalten verändert, ist mit den vorliegenden Studien nicht eindeutig zu beantworten.¹ So kommen *Züchner/Arnoldt* (2011, S. 276) mit den längsschnittlichen Daten der StEG-Studie zu dem Schluss, dass Ganztagschülerinnen und -schüler etwas weniger Sport im Verein und deutlich weniger Freizeitsport betreiben. Wenn man allerdings aus den drei skizzierten Säulen des Kinder- und Jugendsports die außerunterrichtlichen Formen zusammennimmt, treiben den StEG-Daten zu Folge Ganztagschüler/innen sogar mehr organisierten Sport als Halbtagschüler/innen (*Züchner/Arnoldt* 2011., S. 278). Hingegen fanden *Heim/Prohl/Bob* (2013) sowie *Laging* (2013) in Hessen sowie *Naul* u.a. (2011) in NRW keinen Unterschied in der Teilnahme an Sportvereinen zwischen Halbtags- und Ganztagschüler/innen.

Diese Unterschiede erklären sich möglicherweise, wenn die Intensität des nachmittäglichen Ganztags schulbesuchs berücksichtigt wird. Bei einer Unterscheidung der Anzahl der Tage im Ganztagsbetrieb zeigte sich in der MediKuS-Studie, dass Halbtagschüler/innen und Ganztagschüler/innen mit Ganztags schulbesuch an 1-3 Tagen insgesamt häufiger im Vereinssport aktiv waren als Ganztagschüler/innen mit intensiverer Teilnahme an 4 oder 5 Tagen (*Züchner* 2015). Vergleicht man allerdings unter Ganztagschüler/innen die Schüler, die an Ganztags sportangeboten teilnehmen, mit denen, die nicht daran teilnehmen, zeigt sich ein Unterschied: Die im Ganztags sport aktiven Schüler/innen sind signifikant häufiger Mitglied in einem Sportverein (67%) als ihre nicht an Sport AGs teilnehmenden Mitschüler/innen (54%). Inwieweit es dabei zu Transfereffekten durch den Ganztags schul sport kommt, also bspw. der Ganztags sport zum Sportengagement in Vereinen führt oder aber Sporttreiben im Ganztags vor allem eine Fortsetzung der bestehenden Vereinsaktivitäten bzw. des bestehenden Sportinteresses im schulischen Kontext ist, ließ sich auch im Längsschnitt nicht eindeutig klären (*Züchner/Arnoldt* 2011, S. 280).²

5. Fazit

Die Ganztagschule hat die Bedingungen des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche verändert. Allerdings kann nicht von einem durchgängigen Einfluss des Ganztags auf das Leben der Heranwachsenden ausgegangen werden. Allgemein kann festgestellt werden, dass die Ganztagschule eher jüngere Schülerinnen und Schüler erreicht als ältere; damit wird eine erste – altersbezogene – Grenze aufgezeigt. Unabhängig davon verbringen Kinder und Jugendliche mehr Zeit in der Schule als früher, was sich in Verbindung mit einer stärkeren institutionellen Einbindung auch außerhalb der Schule durchaus als Zunahme

der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen interpretieren lässt (*Rauschenbach* 2015). Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote gehören zu den häufigsten und beliebtesten Ganztagsangeboten. Jungen partizipieren häufiger daran als Mädchen. Darin unterscheidet sich der Ganztagssport nicht vom Vereinssport. Allerdings erreicht der Ganztagssport eine breitere Zielgruppe als der Vereinssport. Die soziale und kulturelle Herkunft der Heranwachsenden ist weniger bestimmend als bei Sportangeboten in Vereinen. Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte nehmen anteilig sogar häufiger am Ganztagssport teil als junge Menschen ohne Zuwanderungsgeschichte. In Bezug auf das zentrale Ziel der Bildungsgerechtigkeit scheinen Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganztage damit ein besonderes Potenzial zu bieten; hier liegt also eine Chance. Über den Sport in der Ganztage Schule können auch diejenigen Kinder und Jugendlichen erreicht werden, die ansonsten schwerer Zugang zum Sport finden. Das mag in besonderer Weise für Mädchen mit Migrationshintergrund zutreffen (*Burrmann/Mutz* 2011).

Bewegungs- und Sportangebote finden sowohl selbstorganisiert als auch angeleitet in der Ganztage Schule statt. Während die informellen Aktivitäten, z.B. in der Mittagspause, bislang kaum untersucht wurden, können die Sport-AGs vergleichsweise gut beschrieben werden: Etwa 2/3 der Angebote sind sportartspezifisch, 1/3 ist sportartübergreifend. Die Ganztage Sportart Nr. 1 ist der Fußball – wie in außerschulischen Settings auch. Insgesamt ist etwa jedes dritte Angebot im Ganztage ein Sportangebot (*Neuber/Kaufmann/Salomon* 2015). Die inhaltliche Nähe zum außerschulischen Setting „Sportverein“ ist Chance und Grenze zugleich. Über beliebte Sportarten wie Fußball oder Tanzen lassen sich viele Heranwachsende für den Sport im Ganztage gewinnen. Zugleich sollte sich der Ganztage Sport inhaltlich vom Vereinssport abheben, um gerade die Kinder und Jugendlichen für Angebote zu begeistern, die die Vereine nicht erreichen (*Breuer/Feiler/Wicker* 2015).

Die Kinder und Jugendlichen, die am Ganztage Sport teilnehmen, sind weitgehend zufrieden mit den Angeboten, allerdings weisen sie auf mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten hin. Vor dem Hintergrund des Freizeitcharakters der Ganztage Angebote gehört das Einräumen echter Partizipationsmöglichkeiten damit zu den zentralen Herausforderungen auch der Sportangebote im Ganztage – und damit aktuell auch zu den auffälligen Grenzen (*Derecik/Kaufmann/Neuber* 2013). Letztlich betrifft das die Frage der Inszenierung von Ganztage Sportangeboten, die insgesamt kaum untersucht ist. Die didaktisch-methodische Gestaltung ist jedoch von zentraler Bedeutung für eine langfristige, qualitativ anspruchsvolle Implementierung des neuen Angebotstyps „Ganztage Sport“. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach den Auswirkungen der Sportangebote auf schulisches Lernen zu stellen. Der Zusammenhang von Bewegung und Lernen ist mittlerweile gut belegt; hier bieten sich Entwicklungschancen.

Eine offene Frage besteht schließlich im Hinblick auf die Auswirkungen des Ganztage Sports auf das außerschulische Sportengagement. Eindeutige Befunde dazu stehen bislang noch aus. Führt der Ganztage zu einer Reduktion von Sportvereinsaktivitäten? Oder kann der Ganztage Brücken in den Vereinssport bauen? Bislang wird eher von einer Ergänzung der Sportsettings bei ausgeprägtem Interesse an sportlichen Aktivitäten ausgegangen (*Züchner/Arnoldt* 2011). Systematische Vergleiche der Settings Schulsport, Ganztage Sport und Vereinssport könnten hier für Aufklärung sorgen. Dabei wäre schließlich auch nach dem Ganztage erleben, nach Motivation und Interessen der Heranwachsenden zu fragen. Dass der Sport ein zentrales Angebot im Ganztage ist, gilt mittlerweile als unstrittig. Wie er zu gestalten ist, damit er Kindern und Jugendlichen gefällt und entsprechende Wirkungen zeigt, ist dagegen noch weitgehend offen.

Anmerkungen

- 1 Allerdings ist für diese Frage durchaus als externe Referenz auf die Statistik des DOSB zu verweisen, die zwischen 2003, dem Jahr des IZBB-Starts und 2016 eine flächendeckend steigende Vereinseinbildung von Kindern und Jugendlichen berichtet: So waren in der Altersgruppe der 7-14-Jährigen 2003 74% der Jungen und 54 % der Mädchen Mitglied in einem Sportverein, 2016 mit 81% der Jungen und 61% der Mädchen jeweils 7% mehr (*DOSB* 2003, S.3; 2016, S. 12) – auch wenn die Absolutzahl um etwa 125.000 männliche und 117.000 weibliche Mitglieder der Altersgruppe sank.
- 2 In eine ähnliche Richtung weisen Befunde zur verkürzten Mittelstufe (G 8): Zwei hessische Studien deuten übereinstimmend darauf hin, dass G8-Schüler – erwartungswidrig – signifikant häufiger Mitglied eines Sportvereins sind als G9-Schüler (*Laging/Böcker/Dirks* 2014; *Bob/Heim/Prohl* 2015). Offensichtlich führt ein zeitlich verdichteter Schultag zu höheren Bindungsraten in Sportvereinen, was vor dem Hintergrund des knappen Zeitkontingents der Jugendlichen durchaus nachvollziehbar erscheint.

Literatur

- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Prein, G./Nordt, G./Schulz, U.* (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Ergebnisse aus dem Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. – Weinheim u. München.
- Bob, A./Heim, C./Prohl, R.* (2015): Auswirkungen der verkürzten Mittelstufe (G8) auf schulische und außerschulische Merkmale der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 3, 1, S. 45-60.
- Bockhorst, R./Krumhöfner, A.* (2016): QIG – Qualität im Ganztage. Evaluierung an der Schnittstelle von Schule und Sportverein. Ergebnisse der Befragungen von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften/päd. Mitarbeiter der Sekundarschule/der Grundschulen und der Versmolder Sportvereine (hrsg. von der Reinhard Mohn Stiftung, der Stadt Versmold und dem Kreissportbund Gütersloh) – Gütersloh.
- Boriss, K.* (2012): Lernen und Bewegung - Auswirkungen körperlicher Aktivität auf kognitive Fähigkeiten und Konsequenzen für die individuelle Förderung. In: *Neuber, N./Pfitzner, M.* (Hrsg.): Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte (Befragungsforschung - Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen). – Münster, S. 123-147.
- Breuer, C./Feiler, S./Wicker, P.* (2015): Sportvereine. In: *Schmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H. P./Süßenbach, J./Breuer, C.* (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf, S. 104-117.
- Burrmann, U./Mutz, M.* (2011): Sportliches Engagement jugendlicher Migranten in Schule und Verein: eine Re-Analyse der PISA- und der SPRINT-Studie. In: *Braun, S./Nobis, T.* (Hrsg.): Migration, Integration und Sport: Zivilgesellschaft vor Ort. – Wiesbaden, S. 99-124.
- Coelen, T./Stecher, L.* (Hrsg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. – Weinheim.
- Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C./Thomas, S.* (2017): Wie erleben Kinder die Ganztagschule? In: *Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L.* (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2017 – Schwalbach/Ts., S. 87-96.
- Derecik, A.* (2011): Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen. – Aachen.
- Derecik, A./Habbishaw, J./Schulz-Algie, S./Stoll, M.* (2012): Sport im Ganztage. Ergebnisse der Initiative „Sportverein plus Schule“. – Frankfurt a. M.
- Derecik, A./Kaufmann, N./Neuber, N.* (2013): Partizipation in der offenen Ganztagschule – Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten (Bildung und Sport, 3.). – Wiesbaden.
- Deutscher Bundestag* (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.
- DOSB* (2003): Bestandserhebung 2003. – Frankfurt.
- DOSB* (2016): Bestandserhebung 2016. – Frankfurt.
- Heemsoth, S./Tietjens, M./Naul, R./Dreiskämper, D.* (2015): Bewegungsbildung und Gesundheitsförderung in offenen Ganztagsgrundschulen. In: *SpOGATA* (Hrsg.): Evaluation der Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote an Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen. – Aachen, S. 137-163.

- Heim, C./Prohl, R./Bob, A. (2013): Ganztagschule und Sportverein. In: *Hildebrandt-Stramann, R./Laging, R./Moegling, K.* (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion. – Immenhausen, S. 136-156.
- Hildebrandt-Stramann, R./Laging, R./Teubner, J. (2014): Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie. Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule (StuBSS). – Baltmansweiler.
- Hopf, A./Stecker, L. (2014): Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In: *Coelen, T./Stecker, L.* (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. – Weinheim und Basel, S. 65-78.
- Hopf, A./Rohrig, L./Stecker, L. (2014): Schülerbefragung (Sekundarstufe) Ergebnisse der 3. Erhebungswelle. Hessische Ganztagschulstudie. Online verfügbar unter: http://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/empi/Forschung/Projekte/hegs/intensivstudie/Auswertung_Sek_3, Stand: 17.05.2017.
- Hurrelmann, K./Andresen, S. (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. – Frankfurt am Main.
- Kielblock, S./Fraj, A./Hopf, A./Dippelhofer, S./Stecker, L. (2014): Wirkungen von Ganztagschulen auf Schüler/innen. In: *Coelen, T./Stecker, L.* (Hrsg.): Die Ganztagschule – Eine Einführung. – Weinheim, S. 155-171.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion – Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. – Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2015_Bericht.pdf, Stand: 19.05.2017.
- Laging, R./Böcker, P./Dirks, F. (2014): Zum Einfluss der Schulzeitverkürzung (G8) auf Bewegungs- und Sportaktivitäten von Jugendlichen. *Sportunterricht*, 63, 3, S. 66-72.
- Laging, R./Derecik, A./Riegel, K./Stobbe, C. (2010): Mit Bewegung Ganztagschulen gestalten – Beispiele und Anregungen aus bewegungsorientierten Schulportraits. – Baltmansweiler.
- Laging, R./Stobbe, C. (2011): Bewegungsaktivitäten als Bildungsangebot in der Ganztagschule – Ergebnisse einer Befragung aus dem Projekt StuBSS. In: *Krüger, M./Neuber, N.* (Hrsg.): Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte. – Wiesbaden, S. 201-223. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94026-7_13
- Messmer, R. (1995): Partizipation im Unterricht (Lizentiat). – Bern.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2014): Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Naul, R. (2006): Sozialpädagogische und sportpädagogische Profession im Ganztage: Qualitätskriterien und Fortbildungsbausteine für Angebote mit Bewegung, Spiel und Sport. Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den Ganztage“. – Essen.
- Naul, R./Wick, U./Geis, S. (2015): Die Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote an Ganztagsgrundschulen. In: *SpOGATA* (Hrsg.): Evaluation der Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote an Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen. – Aachen, S. 23-46.
- Naul, R./Wick, U./Geis, S./Gerhardt, A. (2011): Fokus: Sportvereine – Evaluation von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten an Offenen Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen. In: *Adelt, E./Fiegenbaum, D./Rinke, S.* (Hrsg.): Bewegen im Ganztage. Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage. – Münster, S. 12-17.
- Neuber, N. (2008): Ganztagschule – Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote in Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnern. In: *Lange, H./Sinning, S.* (Hrsg.): Handbuch Sportdidaktik. – Balingen, S. 260-275.
- Neuber, N. (2011): Kinder und Jugendliche im Sportverein. In: *Siegel, C./Kuhlmann, D.* (Red.): Sport im Verein – ein Handbuch (Schriftenreihe Sportentwicklung des DOSB, 1, S. 99-109). Hamburg: Feldhaus.
- Neuber, N./Salomon, S. (2015): Aufwachsen im Wandel. In: *Schmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H.P./Süßenbach, J./Breuer, C.* (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf, S. 24-49.
- Neuber, N./Kaufmann, N./Salomon, S. (2015): Ganztage und Sport. In: *Schmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H.P./Süßenbach, J./Breuer, C.* (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf, S. 416-443.

- Pack, R.-P./Ackermann, S. (2011): Sport als Netzwerkpartner in kommunalen Bildungslandschaften. In: Krüger, M./Neuber, N. (Hrsg.): Bildung im Sport – Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte. – Wiesbaden, S. 233-249. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94026-7_15
- Pack, R.-P./Bockhorst, R. (2011): Bewegung, Spiel und Sport in Ganztagschulen als Impulsgeber für die Entwicklung von kommunalen Bildungslandschaften. In: Naul, R. (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule – Bilanz & Perspektiven. – Aachen, S. 164-181.
- Rauschenbach, T. (2015): Umbrüche im Bildungswesen. In: Schmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H. P./Süßenbach, J./Breuer, C. (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf, S. 50-77.
- Rauschenbach, T., Arnoldt, B., Steiner, C. & Stolz, H.-J. (2012): Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann.
- Rollett, W./Lossen, K./Jarsinski, S./Luepschen, N./Holtappels, H. G. (2011): Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen – Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). – Weinheim, S. 76-96.
- Rother, P./Stötzel, J. (2014): Familie, soziale Herkunft und Bildungsungleichheit. In: Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. – Weinheim, S. 129-142.
- Salisch, M.V./Kanevski, R./Philipp, M./Schmalfeld, A./Sacher, A. (2010): Welche Auswirkungen hat die Ganztagsbesuchung auf die Einbindung von Jugendlichen in Peernetzwerke und Freundschaften und auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen? – Unveröffentlichter Schlussbericht für das BMBF.
- SpOGATA-Forschungsgruppe (2012): Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganztagschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des Landessportbundes NRW. – Essen, Münster.
- StEG-Konsortium (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Online verfügbar unter: http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf, Stand: 19.05.2017.
- StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015. – Frankfurt.
- Süßenbach, J./Geis, S. (2013): Evaluation von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten an Offenen Ganztagschulen in Niedersachsen. – Hannover.
- Süßenbach, J./Geis, S. (2014): Kooperation Sportverein und Ganztagschule. Ergebnisse einer Vereinsbefragung in Niedersachsen. – Hannover.
- Thieme, L. (2014): Zum Verhältnis von Ganztagschulen und Sportvereinen in Rheinland-Pfalz. Zentrale Untersuchungsergebnisse. Betrifft Sport, 36, 3, S. 10-13.
- Züchner, I. (2013): Sportliche Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In: Grgic, M./Züchner, I. (Hrsg.): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. – Weinheim, S. 89-138.
- Züchner, I. (2015): Außerschulische Sportaktivitäten in Sportvereinen und -verbänden und Ganztagschulbesuch. In: Gräfe, R./Harring, M./Witte, M. D. (Hrsg.): Körper und Bewegung in der Jugendbildung. Interdisziplinäre Perspektiven. – Baltmannsweiler, S. 184-196.
- Züchner, I./Arnoldt, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, N./Klieme, E./Holtappels, H. G./Rauschenbach, T./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). – Weinheim, S. 267-290.

Informeller Jugendsport – institutionelle Inanspruchnahme und Wandel eines deutungsoffenen Geschehens

Tim Bindel

Zusammenfassung

Im Beitrag wird das Phänomen des informellen Jugendsports thematisiert. Dazu werden nach einer Einführung zwei Zugänge angeboten. Zunächst geht es um das Verhältnis zwischen informeller Sportkultur und formaler Bezugnahme darauf. Es wird veranschaulicht, dass Schule dazu neigt, das Jugendliche am Trendsport zu nutzen, um traditionelle Anliegen zu verfolgen. Ein zweiter Zugang fokussiert die Fitness-Bewegung. Es wird verdeutlicht, dass funktionales Sporttreiben die informelle Sportkultur verändert.

Schlagwörter: Informeller Sport, Jugendsport, Trendsport, Fitness

Self-organized Youth Sport – institutional occupation and change of a phenomenon open to interpretation

Abstract

This article is about self-organized sport. After an introduction two discussions will be offered. In a first approach the relation between informal sports culture and physical education will be discussed. School tends to use the „youthful“ within self-organized sport to achieve traditional aims. The second approach focuses on the fitness movement. It is shown, that a functional way of doing sport influences the self-organized sport culture.

Keywords: Self-organized sport, youth sport, alternative sport, fitness

1. Informeller Jugendsport als Gradmesser der Sportkultur

In Schule und Sportverein befinden sich Jugendliche in der Obhut von Kulturvertretern oder – wie *Helsper* (2009) es formuliert – „personalisierten Sachautoritäten“. Was dort passiert, können junge Menschen mal mehr, mal weniger mitbestimmen, freie Entwürfe einer jugendlichen Sportkultur sind dort jedoch in der Regel nur in Nischen zu beobachten, die fern der gesteuerten Inszenierung stattfinden, wenn etwa ein neues Sportgerät wie das Longboard in der Schule auftaucht oder wenn Jugendliche auf dem Trainingsgelände Freiräume vorfinden, um eigenen Freizeitbedürfnissen nachzugehen. Jugendsport ist in den relevanten Institutionen immer auch Erwachsenensport, was ihn nicht zwingend weniger attraktiv oder weniger spannend für Jugendliche macht. Immer noch ist der Sport

verein eine mit Vorliebe nachgefragte Freizeitoption. Wer aber wissen will, wie sich Sportkultur verändert, was als nächstes kommt, wie sich alte Werte auflösen und neue etablieren, wer Jugendforschung im besten Sinne der Trendforschung verstehen möchte, der muss seinen Blick auf die Straße richten, die auch ein Park, ein Wald oder ein Fitnessstudio sein kann. Es geht um Orte, die junge Menschen ganz ohne schulpädagogische oder vereinsmäßige Orientierung bespielen, Orte, die sie mit Deutungshoheit einnehmen und an denen sie Sport selbst gestalten können, Orte an denen informeller Sport betrieben wird (Bindel 2008). Der Blick auf diesen informellen Jugendsport bringt traditionell Unterschiedliches hervor. Während die einen das Alternative und Oppositionelle zur Schau stellen (Ehni 1998; Schwier 1998), verweisen die anderen auf eine pragmatische Generation vorwiegend reproduktiver Sportler, die ihre informellen Tätigkeiten vermehrt den für sie wichtigeren fremd organisierten Aktivitäten unterordnen (Bindel 2015a). Wieder andere orakeln gar die Abkehr vom Sport. Sie weisen zu geringe körperliche Aktivität der Jugend nach (Völker/Rolfes 2015). Wenn es um die Zukunft des Sports geht, stellt sich die Frage, was auf das Deckblatt eines potenziellen Berichts käme: Der trendige Traceur im urbanen Raum, die eifrige Joggerin im Trainingsanzug ihres Handballvereins oder die verwaiste Streetballanlage als Indiz für die Abwendung der nachfolgenden Generation von der bewegten Kultur? Es gäbe einen vierten Vorschlag, der bislang erst in Ansätzen aus einer sportsoziologischen oder sportpädagogischen Diskussion hervorgeht: Müsste man nicht eine schwitzende junge Dame oder einen Herren mit Langhantel auf der Schulter abbilden, weil der Fitness-Lifestyle Einzug in das Leben junger Menschen erhält? Will man den Blick nicht zu sehr auf eine von vielen Möglichkeiten des informellen Jugendsports richten, dann würde man wohl eine Collage anbieten, denn die Wahrheit liegt in der Vielfalt und der Diskurs bestimmt die Blickrichtung. In diesem Beitrag sollen daher zwei Zugänge des informellen Sports eröffnet werden und dabei geht es weniger um Ranglisten von Sportarten und Verteilungen von Praktiken. Es geht um die sportdidaktische Funktion des informellen Sports, bei der gerade die alternativen Praktiken fokussiert werden und um eine etwas grundlegendere Diskussion, die an einem neuen Phänomen andockt, das oben schon kurz angedeutet wurde: der Fitness-Kultur. Es wird zum einen veranschaulicht, was die Schule im informellen Sport sucht und wie sie ihn zur Anwendung bringt und zum anderen wird der Kern informeller Praktiken im Lichte neuer funktionaler Aktivitäten untersucht. Der Beitrag möchte damit aktuelle Diskussionslinien um den informellen Sport von Jugendlichen stärken. Er startet mit einer begrifflichen Auseinandersetzung zum Terminus des informellen Sports und endet mit einer Diskussion über Chancen und Gefahren für junge Menschen in einem (vermeintlich) deutungsoffenen Geschehen.

2. Lesarten des informellen Sports

Mit „informellem Sport“ kann Verschiedenes gemeint sein (Bindel/Balz 2014). Versteht man informellen Sport so wie informelle Kunst – auch „Informel“ genannt –, dann muss Sport gemeint sein, der sich vom Traditionellen und Konventionellen abhebt, bei dem andere Sinnrichtungen, andere Praktiken und andere Haltungen bei den Akteuren zu beobachten sind. Das wären dann vor allem solche Inhalte, die unter dem Begriff „Trendsport“ diskutiert werden. Skateboarding, Slacklinen, Downhill oder Kiten sind „der ande-

re Sport“, bei dem der traditionelle Wettkampfgedanke nicht stilprägend ist. Das Bewegungsrepertoire der Aktiven verweist auf Stilistiken (*Stern* 2010) und deren Habitus lässt nicht als erstes an Begriffe wie Training und Leistungsvergleich denken. Hinzu kommen postmoderne Spielideen, ausgehend von Individualisten, die die Welt des Sports aufs Korn nehmen und zumindest die urbane Sportkultur temporär bereichern – „Headis“, das Kopfballtischtennis oder Crossboccia. Hier steht die Sache – der Sport selbst – zur Diskussion und die Innovationen – das ist das Besondere an der Sportkultur – entstehen aus der Mitte der Gesellschaft.

Nach der zweiten Lesart sind mit informellem Sport solche Praktiken gemeint, die zwar traditionellen Sportarten entsprechen können, die aber die Aktiven in Eigenorganisation betreiben. Sie benötigen dafür weder eine Schule noch einen Verein. Laufen, Fußballspielen, Schwimmen, Radfahren, „Federball“ – dazu muss man nicht extern angehalten werden. Wo keine spezielle Sportstätte benötigt wird, kann das Sporttreiben auf so genannten Sportgelegenheiten (*Bindel/Balz/Frohn* 2010) stattfinden – im Park, im Wald, im Garten, auf der Straße... Orientierungsgröße bleibt hier der traditionelle Sport, die individuelle und flexible Organisation erfordert jedoch Modifikationen des Traditionellen. So wird im Park kein reguläres Fußballspiel stattfinden, weil Linien und Tore fehlen, weil die Mannschaften zu klein sind. Solche Modifikationen können neue Spielideen erzeugen. Der informelle Sport kann aber auch traditionellen Sinnmustern folgen, z. B. im Lauftreff oder den bunten oder wilden Fußballligen. Die Übergänge von informell zu formal sind hier fließend.

Die Mehrdeutigkeit des informellen Sports begründet den Wunsch nach einem identitätsstiftenden Kern: Was ist das Besondere am informellen Sport, sei es Skaten, Headis, Kicken im Park oder Joggen? Informeller Sport hat seinen Ursprung nicht in Schule, Verein oder anderen Institutionen. Ob innovativ oder traditionell – informeller Sport geht vom Aktiven selbst aus. Während in Schule und Verein die Handlungsrollen des Sports voneinander getrennt sind, fließen sie beim informellen Sport zusammen. Hier sind die Aktiven nicht nur für die körperliche Ausübung sondern auch selbst für Organisation und Vermittlung zuständig – die Symbiose sportiver Handlungsrollen ist sein identitätsstiftender Kern (*Bindel* 2008, S. 25). Diese Grundvoraussetzung kann nun, wie bereits beschrieben, Verschiedenes zur Folge haben – von der individuellen Innovation (Headis) bis zur kollektiven Reorganisation (Lauftreff). Im Vergleich zum Vereinssport besitzen die Aktiven jedoch immer die Deutungshoheit. Sport wird nach eigenen Vorstellungen realisiert. Das erzeugt einen unbegrenzten Gestaltungsspielraum zwischen Kopie des formalen Sports und Neuschöpfung.

Die Deutungshoheit dem Sport gegenüber ist als zentrales Kriterium des informellen Sports sehr pflegebedürftig, weil sie von vielen Seiten gefährdet wird – durch Medien, Sinnlogiken des Leistungssports und traditionelle Deutungen des sozialen Umfelds. Nicht nur im Sportverein engagierte Jugendliche neigen dazu im Verlaufe ihrer Entwicklung externe Sinnsetzungen zu übernehmen. Die Idee eines „richtigen“ Sports, der ganz bestimmten Regeln folgt und bei dem man etwas tun muss, um etwas zu erreichen (Gesundheit, Erfolg), reift in der Jugendphase auch bei informellen Sportlern und bei Sportabstinenten heran (*Bindel* 2015a).

Im pädagogischen Sinne geht es daher im Kontext des informellen Jugendsports um die „Unabhängigkeit von Einflüssen und Versprechungen des Sports der Erwachsenen, denn die Heranwachsenden sollen und wollen sich lösen können von den sie begleitenden und orientierenden, aber auch lenkenden und einengenden Handlungsbezügen“ (*Neumann*

2010, S. 303). Souveränität kommt vor allem dann zum Tragen, wenn Aktive selbst für ihren Sport verantwortlich sind, also im informellen Sport tätig sind. Nicht jeder muss durch eigene Ideen Sportkultur mitgestalten, aber alle sollten dazu in der Lage sein. So kann er z. B. die starke Orientierung am funktionalen Sinn des Sports (Gesundheit, Fitness) hinterfragen und Alternativen realisieren. Souveränität ist damit nicht zuletzt ein Mittel, der Kommerzialisierung der Sportkultur entgegenzutreten und eigene Wege zu bestreiten.

3. Informeller Sport als lebensweltliche Folie der Sportdidaktik

Die pädagogische Thematisierung des informellen Sports findet auf zwei unterschiedlichen Feldern statt. Erstens im Zusammenhang mit der Diskussion um das informelle Lernen (Neuber 2010) und zweitens als didaktische Streitfrage – was ist Thema für den Schulsport? Rauschenbach/Düx/Sass (2006) folgend, kann informelles Sportengagement als so genannte *Lernwelt* verstanden werden. Bildungsprozesse finden hier – anders als an formalen Bildungsorten – ausschließlich implizit statt. Um solche Lernwelten zu charakterisieren bieten die Autoren drei Dimensionen an – Orte, Modalitäten und Inhalte: Wo wird gelernt? Wie wird gelernt? Was wird gelernt? Das ‚wo‘ verweist nicht nur auf ein geografisches Territorium sondern meint auch den sozialen Kontext. So findet ein Großteil der Diskussion zum Lernen im außerschulischen Sport auf der Grundlage des Themas *Lernen in der Peergroup* statt. Das trifft vor allem auf die Analysen zum Sporttreiben in der Jugendszene zu. Als interessengeleitete Form der Gleichaltrigengruppe wird mit Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und altersgemäßen Entwicklungsaufgaben argumentiert, die sich implizit entfalten. Empirische Befunde erhärten die Hypothesen, dass die Peergroup Unterstützungsmöglichkeiten emotionaler, personaler und sozialer Art bieten (Harring 2016). Konfliktbewältigung und Strategien der Selbstbehauptung werden ebenso geschult wie Identitätsaushandlungen fern von durch Erwachsene kontrollierten Räumen. Solche Potenziale bietet also auch die sportlich orientierte Peergroup. Kicken, Inliner fahren, ein gemeinsames Work-out oder das Headis-Turnier bieten Bezugspunkte, nicht aber das zentrale Bildungskriterium. In einer Ethnografie zur sozialen Regulierung in informellen Sportgruppen (Bindel 2008) konnte gezeigt werden, dass neben der Identitätsarbeit durch die *Teilnahme als ganze Person* vor allem die Fähigkeit zur Autointegration und zum Wissenserwerb bedeutungsvoll sind. Während Erstes/Ersteres vor allem im Team-sport gefragt ist, wird in den neuen Fitnesskontexten die Frage nach dem Wissenserwerb zum zentralen Diskussionspunkt. Wo Trainer oder Lehrer fehlen, fehlt auch die personalisierte Autorität und es entsteht ein pädagogisches Vakuum, das durch Formen peerorientierten Lernens („Bro-Science“) oder medial gestütztem Lernen – etwa via youtube – gefüllt werden kann. Im zunächst nicht hierarchisch geordneten Sozialfeld des informellen Sports werden Fähigkeiten benötigt, um dem Sportgeschehen individuelle Erlebnismomente abzurufen. Man muss wissen, wie das Sporttreiben funktioniert und wie man Zugang zu den Praktiken findet.

Lohnenswert erscheint bei der Frage nach den Lernorten zurzeit vor allem das Thema Rauman eignung. Sporträume zu erobern, zu bespielen, mitzugestalten und zu verteidigen – das kann als wertvolles Erziehungsfeld gedeutet werden (Bindel/Schwarz 2017). Wer in der Lage ist, Aneignungsprozesse anzustoßen, der nimmt Teil am gesellschaftlichen Dis-

kurs um Stadt, Raum und Leben, der versteht soziale Konstruktion von Raum und wird zum Sport- und Kulturteilnehmer mit Anliegen.

Betrachtet man das Potenzial informeller Sporträume, so wird verstehbar, warum pädagogische Institutionen – allen voran die Schule – einen Bezug zu den Praktiken herzustellen versuchen (*Laßleben* 2009). Längst ist bekannt, dass Kreativität, Selbstwirksamkeit und Souveränität von Schülerinnen und Schülern sich mit einer Orientierung unterrichtlicher Praktiken am informellen Sport schulen lassen (*Bindel/Balz* 2014). Der Ansatz, das Informelle zu formalisieren erscheint jedoch nicht ganz unproblematisch und lässt sich am Beispiel des Trendsports – jenen juvenilen, alternativen und innovativen Sportpraktiken – am besten diskutieren. Sollen informelle Trends überhaupt in der Schule thematisiert werden? *Laßleben* (2009) stellt die verschiedenen Positionen in seiner Dissertation dar. Die Befürworter argumentieren im Kontext der Handlungsfähigkeit (Heranwachsende für den außerschulischen Sport zu befähigen) und der kritischen Befassung mit Sportkultur (Heranwachsende zur kritischen Auseinandersetzung mit bewegungskulturellen Trends befähigen). Die Gegner befürchten Aufweichung von Traditionellem und vorschnelle Hingabe zu Vergänglichem. Außerdem ließe sich die Frage stellen, ob man den Jugendlichen nicht ihre Eigenwelt zerstört, wenn man sie in der Schule abbildet. Ein Blick in die schulische Realität verrät, dass neue Inhalte den traditionellen Kanon längst erweitert haben, Lehrer sind aufgeschlossen und Trends finden statt – im Unterricht, in Projekten, auf Fahrten etc. Die Rechnung ist einfach: Mit dem jugendlichen Trend als Unterrichtsthema macht man Zugeständnisse und symbolisiert Wertschätzung des jugendlichen Erfindergeistes. Mitunter scheint das aber nur der Deckmantel für eine pädagogische Inanspruchnahme des Innovativen für die eigenen Zielsetzungen. Das für den outputorientierten Erzieher Wesentliche am Trend könnte dann nicht etwa die neue Spiel- oder Sportidee sein, sondern die eingelagerten Lösungsmöglichkeiten für die Probleme mit traditionellen Inhaltsfeldern. Parkour ist dafür ein ebenso gutes Beispiel wie der nun schon fast zehn Jahre alte und längst von den Straßen verdrängte Tanztrend Jumpstyle. Beide Themen sind vom Schulsport sprichwörtlich inhaliert worden – was sich anhand von Fortbildungsangeboten und praxisorientierten Fachzeitschriften ablesen lässt – und werden in Fortbildungen und Fachmagazinen bis heute regelmäßig zum Thema gemacht. Bei Le Parcour handelt es sich – in Curricularsemantik formuliert – um ein Bewegungsfeld, auf dem das Turnen über die Jahre deutlich an Attraktivität verloren hat. Ist der Saut de Chat der neue Hocksprung? Kann man auf Barren und Reck verzichten, wenn Kinder und Jugendliche sich an kreativ interpretierbaren Hindernissen körperlich abarbeiten? Sollte das Turnen in der Mottenkiste der Sportkultur verschwinden, dann bleibt wenigstens noch das „Bewegen an Geräten“ übrig, so könnte die Sportlehrkraft denken und der Pensionierung etwas gelassener entgegentreten. Kurios an diesem Deal ist allerdings, dass die meisten Schüler Le Parcour wohl gar nicht aus ihrem eigenen Leben kennen (*Bindel* 2015b), sondern aus der Schule und man einer kafkaesken Konstruktion zum Opfer fällt, bei der den Jugendlichen ihr eigener Sport beigebracht wird. Denn so viele Traceure gibt es dann doch nicht zwischen den Giebeln und Mauern deutscher Städte. So kommen dann auch nur wenige auf die Idee, zu monieren, dass die Sporthalle ja gar keine Möglichkeiten bietet, urbanen Raum zu erobern. Der Trend läuft Gefahr, seiner Seele beraubt zu werden, wenn er in die Sporthalle übersetzt und mit externen Zielen bestückt wird. Beruhigend kann dabei wirken, dass die meisten der jungen Menschen, nicht so streng urteilen, weil auch die Seele des Trendsports oftmals nur sportsoziologisch angedichtet ist. So herrscht durchaus intergenerationaler Friede im trendigen Sportunterricht und der geklonte Schul-

Parkoursport kann noch ein wenig länger existieren als das „natürliche“ Parkour, das auch in den Vorstädten Paris längst abebbt. Beim Thema Jumpstyle fungiert der Sportunterricht noch viel mehr als ein Konservatorium kurioser Jugendtrends. Der sportlich orientierte Tanz hatte 2008 seinen globalen Hype und ist aktuell den meisten Jugendlichen nur noch als Schulthema bekannt. Er gilt als Möglichkeit, auch Sportmuffel für das kreativ-expressive Bewegen zu begeistern, weil sein Anspruchsprofil dem von weniger kreativen Sportarten entspricht – springen, anstrengen, schwitzen. Heiligt der Zweck die Mittel? Ist es ratsam, dass Sportpädagogen im Becken der Jugendkulturen fischen und innovative Praktiken mit Erziehungszielen verbinden? Das Problem ist nicht die Zuwendung zu jugendlichen Lebenswelten, sondern es liegt vielmehr an der Art der Thematisierung. Wer Alternatives thematisiert, sollte dies auch alternativ tun; *Laßleben* (2009) hat das mehr als deutlich gemacht: Trendsportunterricht unterscheidet sich elementar vom Unterricht konventioneller Themen, bspw. durch mehr Freiräume für die Mitgestaltung und Selbstorganisation oder den Einbezug von Experten aus der Schülerschaft.

Infrage stellen kann man schließlich die monothematische Hinwendung der Sportdidaktik zu den Inhalten des so genannten Trendsports. Der identitätsstiftende Kern des informellen Sports – seine symbiotische Handlungsstruktur – kann zugegebenermaßen nur schwer zum Unterrichtsgegenstand gebogen werden, darum ist die Thematisierung des Trendsports auch eine gute Möglichkeit, informelle Praktiken als deutungsoffene Praktiken zu vermitteln und eben nicht Trendsportarten beizubringen. Es geht um das alternative Sportverständnis der neuen Spiel- und Sportkulturen (*Stern* 2010) und um deren Veränderbarkeit. Das ist gerade nicht der Fall, wenn neue Sportformen als fertige Trendsportarten zum Thema werden.

4. Fitness als neuer Trend des informellen Jugendsports

Betrachtet man aktuell das informelle Sportengagement Jugendlicher und junger Erwachsener, so kann man einen Bedeutungswandel identifizieren. Studien zur kommunalen und städtischen Sportentwicklung, die von *Hübner* u.a. für eine Reanalyse zugänglich gemacht wurden (*Bindel*, 2015b) machen deutlich, dass bereits in der Jugendphase als funktional zu verstehende Formen des Sporttreibens deutlich an Zuspruch gewinnen. Damit sind Praktiken wie Krafttraining oder Joggen gemeint, denen ein spielerisch-kreatives Moment abzusprechen ist und die vorzugsweise eingesetzt werden, um an der Fitness zu arbeiten. Im jungen Erwachsenenalter steigt die Zahl derer, die einen funktionalen Sport betreiben dann sprunghaft an. Mit einiger Vorsicht kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Street- und Freestyle-Sportarten der 1990er und 2000er langsam von den Fitness-Trends abgelöst werden. Obgleich soziologische Auseinandersetzungen mit den sportiven Auswüchsen der Selbstoptimierung (*Duttweiler* u.a. 2016) bereits den Trend diskutieren, fehlen Befunde zur jugendlichen Zuwendung zur Fitnessszene. Es kann nur vermutet werden, dass sich hier auch für junge Menschen ein neues Thema etabliert, das unsere Sportkultur in den nächsten Jahren verändern wird. Instagram, Youtube, Blogs und andere Social Media Plattformen verraten exemplarisch den großen Stellenwert von Fitness in der späten Jugendphase, wobei Körperästhetik die zentrale Motivlage junger Menschen zu sein scheint (*Böse* 2017). In alltagssprachlicher Verwendung wird Fitness jedoch zunächst mit Gesundheit, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit verbunden (*Bös* 1994;

Alwasif 2001). Im eigentlichen Wortsinne geht es darum, sich an Lebensbedingungen anpassen zu können, d. h. auch der Leistungsorientierung innerhalb der Gesellschaft etwas entgegenzusetzen – einen belastbaren Körper und einen regenerativen Geist. Ausreichend scheint mitunter aber bereits die körperliche Sichtbarkeit von Fitness zu sein, denn die Bereitschaft zum Leisten ist zunächst nur ein Potenzial. *Sassatelli* (2010) konnte herausarbeiten, dass bestimmte Körperbilder handlungsleitend für die Fitnesskultur sind. Das durch Fitnesssport angestrebte Körperideal soll in seiner Ästhetik die sofort abrufbare Leistungsfähigkeit symbolisieren. Daher geht es nicht um die Zurschaustellung eines Über-Körpers, sondern darum, Gesundheit auszustrahlen – wenig Körperfett, schlicht definierte Muskeln und gute Ausdauerleistung. Fitnesssport ist nach *Sassatelli* „self competition“ und es geht darum, morgen die Leistung von heute zu bestätigen oder gar zu steigern. In ihrer deutlichen Zukunftsorientierung zeigt sich Fitness als „serious leisure“ (*Stebbins* 2009) und damit mehr als Arbeit denn als Sport.

Fitness-Sport lässt sich in all seinen Spielarten – zu erwähnen sind zum Beispiel auch Cross-Fit oder Freerletics – den Charakteristika des Trendsports zuordnen (*Laßleben* 2009), mit zwei bedeutenden Unterschieden: Prozessorientierung weicht Produktorientierung und Deutungshoheit wird weitestgehend durch die Abhängigkeit von der Expertise Dritter abgelöst. Bodybuilding, Yoga oder Spinning sind als funktionale Tätigkeiten darauf angewiesen, dass man die Dinge richtig tut. Das erzeugt eine Nachfrage nach Expertenwissen. Die Symbiose sportiver Handlungsrollen (s. o.) ist in der Folge aufgelöst, denn die Aktiven können mitunter weder die Organisation noch die Vermittlung übernehmen. Dieser Sachverhalt ordnet auch den Sport im öffentlichen urbanen Raum neu, und seit einiger Zeit werden Kursprogramme in Parks und anderen Bewegungsräumen der Stadt sichtbar. Der Sportler zahlt für die Expertise, der Anbieter nicht aber für die Raummiete. Es entstehen kommerziell-informelle Sporthybride, die vor allem im jungen Erwachsenenalter an Bedeutung gewinnen. Die Jugendphase sollte noch weitestgehend unberührt davon sein, denn die Mitgliedschaften beim Outdoor-Workout oder dem Boot Camp im Park sind mitunter teuer. Nach amerikanischem Vorbild entstehen aber aktuell auch kostenfreie Angebote im öffentlichen Raum – Outdoor-Fitnessanlagen, die nach eigenem Gutdünken bespielt werden können (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Outdoor-Fitness-Anlage in Köln (Foto: Bindel)

Im Kölner Grüngürtel ist derzeit beobachtbar wie eine solche Anlage dem benachbarten Streetballplatz – eine der bekanntesten Europas – Konkurrenz macht. Hier ist live zu erleben, wie junge Menschen Logiken des Sporttreibens verschieben, weg vom spielerischen Teamwettkampf hin zum individuellen Leisten und Darstellen. Das muss nicht zwingend kulturpessimistisch gedeutet werden

denn das Individuelle scheint sich zu einem Kollektiv zu bilden, in dem sich die einzelnen Athleten helfen, beraten und unterstützen (*Lehmann* 2017). Es kann zudem die Hypothese vertreten werden, dass der Fitnesssport – zumindest in dieser kostenfreien Va-

riante – einem inklusiven Setting näherkommt, als die von sozial gut vernetzten Männern mit sportmotorischem Vorsprung dominierten Streetplay- und Streetstyleräume (Bindel 2008). Der Rückbezug zur Trimm-Dich-Bewegung der 1970er-Jahre liegt auf der Hand. Damals öffnete sich der Sport, und jeder sollte – politisch-medial motiviert – zum Sportler werden, der im Wald und auf der Wiese einem gesunden Leben folgt – flexibel und fleißig. In der Zwischenzeit haben kommerzielle Ansprachen den kräftigsten Nachhall und neben die Gesundheit hat sich wohl auch die Darstellung von Potenz als gesellschaftliches Ziel manifestiert. „Fit ist the new rich!“ – das könnte auch für Jugendliche relevant werden, die den eigenen Körper als Statussymbol etablieren möchten. Der muskulöse, aber nicht bizarr hypertrophierte Mann und die schlanke, aber durchtrainierte Frau sind wohl die Ideale, die es in der späten Jugendphase anzubahnen gilt. Im Fitnessstudio kann man diesen Zielen dann am einfachsten nachkommen. Während dort das kreative Potenzial der Handlungen bis zum niedrigsten Niveau reduziert ist, lassen sich aber auch innovative und verspielte Fitness-Trends erkennen, wie die Obstacle-Runs – etwa Strong Viking oder Tough Mudder – die Ausdauer, Kraft, Geschicklichkeit und kollektives Erleben kombinieren, oder die Szene des Calisthenics, in der es darum geht, Haltekraft an horizontalen oder vertikalen Stangen zur Schau zu stellen. Die Fitness-Bewegung wird stark durch kommerzielle Interessen gelenkt, sodass nicht alle Trends von den Akteuren ausgehen. Auch das scheint ein zentraler Unterschied im Vergleich zu den informellen Trendsport-Szenen der 1990er und 2000er-Jahre. Im oben bereits ausgeführten pädagogischen Diskurs wird es in Zukunft also auch vermehrt darum gehen müssen, die sportkulturelle Relevanz in kommerziellen Kontexten zu erkennen und junge Menschen dazu zu befähigen, der Fitness-Bewegung kritisch oder zumindest wählerisch gegenüberzutreten. Im Unterricht kann nicht jedes Fitness-Thema bedenkenlos platziert werden, nur weil der Gesundheitsaspekt damit abzudecken wäre. Bei Fitness geht es um mehr. Die Position des Sportunterrichts zum Fitnesssport als ein Fach zwischen Aufklärung, Anleitung und Vermittlung von Souveränität ist aktuell noch nicht praxisleitend diskutiert. Um aber in einer soziologischen Diskurslinie zu bleiben, sei abschließend darauf hingewiesen, dass zahlreiche Fragen in Bezug auf Jugend und Fitness offen sind und dringend beantwortet werden müssen, um informellen Sport zu verstehen. Wie viele junge Menschen betreiben tatsächlich Fitnesssport und welchen? Was sind die zentralen Motive? Inwieweit vermag der Fitness-Trend als Lebensstil dienen? Welche Praktiken entstehen im informellen Kontext? Welche Rolle spielen Wissen und Expertise dabei? Es wären ethnografische Arbeiten zu fordern, die sich vermehrt den jungen Szenen zuwenden, um den Deutungen der Aktiven auf die Schliche zu kommen.

5. Informeller Jugendsport – Chancen und Probleme

Der Beitrag soll mit einer kurzen Diskussion darüber schließen, welches Potenzial für jugendliches Aufwachsen im informellen Sport liegen kann. Zudem werden in diesem Zusammenhang auch die Probleme besprochen. Lernen kann man nun natürlich vieles im informellen Raum, in der Peer-Group fernab der Kontrolle Erwachsener. Selbst organisieren, selbst vermitteln, sich selbst Ziele setzen und sie ggf. mit anderen aushandeln und umsetzen – hier werden wichtige Kompetenzen trainiert. Das informelle Sportengagement ist außerdem ein Feld der Identitätsarbeit: Individuelle Bedeutsamkeiten und Bedeutun-

gen von Sport und Freizeit werden hier verhandelt und dargestellt. Das lässt sich am besten am Beispiel der informellen Trendsportszenen zeigen. Allerdings ist informelles Sporttreiben längst nicht für jeden zugänglich; die Räume sind zum Teil hoch exklusiv, das betrifft das Geschlecht, ebenso wie die sportliche Kompetenz. In einer ethnografischen Studie (*Bindel* 2008) konnte zudem gezeigt werden, dass sich im informellen Gruppensport Hierarchien beobachten und Etablierte von Außenseitern unterscheiden lassen. Zu einer wichtigen Ressource wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit autointegrativ zu handeln. Die Abwesenheit offizieller – meist erwachsener – Organisatoren ist zugleich ein Verlust an Integrationshilfe. Informellen Sport muss man sich selbst realisieren, und was als Potenzial beschrieben werden kann, könnte ebenso als Voraussetzung gelesen werden. Wer kooperativ und sozial gut vernetzt ist, dem liegen zahlreiche informelle Sportwelten offen. Sportmotorische Grundfertigkeiten sind ebenfalls von großem Vorteil. Wer kreativ ist und Freude an der Selbstdarstellung hat, der kann im öffentlichen Raum gar Neues erfinden und zeigen. Aber nicht jeder kann auf das Erforderliche zurückgreifen und demnach ist informelles Sportengagement gerade für die Jugendlichen keine Freizeitoption, die man aus sozialpädagogischer Sicht gerne damit in Berührung bringen würde. In einem Wuppertaler Sozialprojekt Gobox (*Bindel/Hüpper/Herlitz* 2016) wurde von 2014 bis 2017 versucht, das zu ändern. Dabei wurde deutlich, dass gerade Jugendliche in sozial schwachen Strukturen, Impulse und Organisationshilfen benötigen, um eigenes Sporttreiben anzubahnen. Mit baulichen Maßnahmen (Skateanlage oder Bolzplatz) erreicht man hier weniger als mit Methoden der Sozialen Arbeit, die auf Empowerment setzen. Jugendlichen zu versichern, dass ihre eigenen Vorstellungen von Sport umsetzbar und wertvoll sind, ist die zentrale Aussage des Projekts. Hier gilt es, in Zukunft weitere Projekte aufzubauen, um informellen Sport für mehr Kinder und Jugendliche zugänglich zu machen. Die Befähigung junger Menschen, ihren eigenen Sport selbstverantwortlich im Lebensumfeld zu platzieren kann auch aus politischer Sicht als sehr wünschenswert betrachtet werden. Was im Kontext von „Recht auf Stadt“ (*Lefebvre* 2016) diskutiert wird, lässt sich auch am Beispiel des informellen Sports gut weiter besprechen. Eine Stadt die ein Ort für Bürger ist, darf von diesen nach Belieben bespielt werden. Dazu muss es Räume geben, die Menschen selbst temporär definieren dürfen – als Ort zum Skaten, zum Joggen, zur Fitness oder anderem. Es bleibt abzuwarten, bis zu welchem Grad sich Jugendliche in kommerzielle Kontexte abdrängen lassen – Klettern in der Halle, Joggen auf dem Laufband, Kraft, Ausdauer und Gruppenerleben in der Crossfitbox. Fest steht, dass die zunehmende Funktionalisierung des Sports das informelle Sporttreiben Jugendlicher bedroht (*Bindel* 2015b), weil es hier um Wissen und Expertise geht. Die Entmündigung des Sportlers wird durch eine immer feiner sich verästelnde Logik des naturwissenschaftlichen Wissens vorangetrieben. Solange es darum geht, Sport richtig (Doing the things right) statt *seinen* Sport nach eigenen Vorstellungen auszuüben (Doing the right thing), werden kommerzielle Kontexte populärer werden. Das ist eine Gefahr für den souveränen Sportler, der Sportkultur aktiv mitgestaltet anstatt sie als Konsument zu erfahren.

Aus diesem Beitrag gehen abschließend vier Forderungen an Wissenschaft und Praxis hervor: informelle Sportkultur weiter erforschen, um die Entwicklung im Auge zu behalten; Sozialprojekte einrichten, denen es um eine Befähigung zum informellen Sporttreiben geht; Sportunterricht konzipieren, der neben Trendsportarten auch die Konstruktion des Eigenen thematisiert und einen pädagogischen Diskurs einschlagen, der danach fragt, wie Fitnesport in Schule zu behandeln ist.

Literatur

- Alwasif, N.* (2001): Körperliche Aktivität, Fitness und Gesundheit im interkulturellen Vergleich. Unveröff. Diss., Universität Karlsruhe. – Karlsruhe
- Bindel, T.* (2008): Soziale Regulierungen in informellen Sportgruppen. Eine Ethnographie. – Hamburg.
- Bindel, T.* (2015a): Bedeutsamkeit und Bedeutung sportlichen Engagements in der Jugend. – Aachen.
- Bindel, T.* (2015): Endstation Fitness – Wie viel Funktionalität hält die informelle Sportkultur aus? In: *Stibbe, G.* (Hrsg.): Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung. Brennpunkte der Sportwissenschaft, Band 37. – Sankt Augustin, S. 39-49.
- Bindel, T./Balz, E.* (2014): Informeller Sport in der Schule. *sportpädagogik* 38, 1, S. 2-6.
- Bindel, T./Balz, E./Frohn, J.* (2010): Zur symbiotischen Handlungsstruktur informellen Sportengagements. *Sportwissenschaft*, 40, 4, S. 254-261. <https://doi.org/10.1007/s12662-010-0141-0>
- Bindel, T./Herlitz, B./Hüpper, H.* (2015): „Umgang“ mit Jugendlichen im Projekt GOBOX. In: *Balz, E./Kuhlmann, D.* (Hrsg.): Forum Sportpädagogik, Band 7. – Aachen, S. 69-87.
- Bindel, T./Schwarz, R.* (2017): Sport-Räume. Entwicklungspotenziale, Problematiken und pädagogische Möglichkeiten. *sportpädagogik*, 41, 2, S. 2-7.
- Bös, K.* (1994): Differentielle Aspekte der Entwicklung motorischer Fähigkeiten. In: *Baur, J./Bös, K./Singer, R.* (Hrsg.): Motorische Entwicklung. Ein Handbuch. – Schorndorf, S. 238-254.
- Böse, M.* (2017): Lifestyle und Wertevermittlung von Fitness-Influencern auf Instagram. Unveröff. Bachelor-Thesis Bergische Universität Wuppertal.
- Duttweiler, S./Gugutzer, R./Passoth, J.-H./Strübing, J.* (Hrsg.) (2016): Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt. – Bielefeld.
- Ehni, H.* (1998): Den Skatern auf der Spur. In: *Schwier, J.* (Hrsg.): Jugend, Sport, Kultur. Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen. – Hamburg, S. 109-124.
- Harring, M.* (2016): Freizeit und informelles Lernen. In: *Harring, M./Witte, M. D./Burger, T.* (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. – Weinheim, München, S. 416-438.
- Helsper, W.* (2009): Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: *Schäfer, A./Thompson, C.* (Hrsg.): Autorität. – Paderborn, S. 65-83.
- Laßleben, A.* (2009): Trendsport im Schulsport. Eine fachdidaktische Studie. – Hamburg.
- Lefebvre, H.* (2016): Das Recht auf Stadt. – Hamburg.
- Lehmann, F.* (2017): Soziale Integration im Fitness-Studio. Eine Studie im Sozialprojekt Wi4U. Unveröff. Bachelor-Thesis Bergische Universität Wuppertal.
- Neuber, N.* (Hrsg.) (2010): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zu einer allgemeinen Bildungsdebatte. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92439-7>
- Neumann, P.* (2010): Sport in der Sekundarstufe I. In: *Fessler, N./Hummel, A./Stibbe, G.* (Hrsg.): Handbuch Schulsport. – Schorndorf, S. 290-305.
- Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E.* (Hrsg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen einer Bildungsdebatte. – Weinheim, München.
- Sassatelli, R.* (2010): Fitness Culture. Gyms and the Commercialisation of Discipline and Fun. – Hampshire. <https://doi.org/10.1057/9780230292086>
- Schwier, J.* (1998): Stile und Codes bewegungsorientierter Jugendkulturen. In: *Schwier, J.* (Hrsg.): Jugend, Sport, Kultur. Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen. – Hamburg, S. 9-29.
- Stebbins, R. A.* (2009): Serious leisure and work. *Sociology Compass*, 3, p. 764-774. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2009.00233.x>
- Stern, M.* (2010): Stil-Kulturen. Performative Konstellationen von Technik, Spiel und Risiko in neuen Sportpraktiken. – Bielefeld.
- Völker, K./Rolfes, K.* (2015). Risikofaktor Inaktivität. In: *Schmidt, W./ Neuber, N./Rauschenbach, T./ Brandl-Bredenbeck, H. P./Süßenbach, J./Breuer, C.* (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. – Schorndorf.

Jugendliche im Hauptschulbildungsgang und ihr Sporttreiben in der Freizeit im Kontext von Zugehörigkeit und Freundschaft

Katrin Albert

Zusammenfassung

Freundschaftsbeziehungen sind ein besonders relevantes Entwicklungsfeld für Jugendliche im Hauptschulbildungsgang. Ob das Sportengagement in der Freizeit für diese Jugendlichen ein wirksames Medium bei der Neustrukturierung und Vertiefung von Freundschaften sein kann, ist bislang unzureichend erforscht. Dieses Desiderat wurde in einer qualitativen Längsschnittstudie aufgegriffen. Die Analyse zeigt ein ambivalentes Bild: Einerseits kann Sporttreiben die Kontaktaufnahme zu Peers erleichtern, zu Gefühlen von sozialer Zugehörigkeit beitragen und zu einer Vertiefung von Freundschaftsbeziehungen führen. Andererseits kann Sporttreiben auch Gefühle von Nicht-Anerkennung und Einsamkeit hervorrufen und in Konkurrenz zu Freundschaftsbeziehungen treten.

Schlagwörter: Jugend, Hauptschule, Sportengagement, Zugehörigkeit, Freundschaft

Low-track students and their leisure time sport activities in the context of social relatedness and friendship

Abstract

Friendship is a particularly relevant area of development for low-track students. It is not yet clear whether these young people can benefit or not from their sports involvement during leisure time to accomplish the developmental asset to bond and amplify friendship. This desideratum was addressed in a qualitative longitudinal study. The analysis shows an ambivalent picture. On the one hand, sports leisure activities can facilitate contact with peers, contribute to feelings of social relatedness and lead to a deepening of friendships. On the other hand, sports leisure activities can also create feelings of non-recognition and loneliness and compete with friendships.

Keywords: low-track students, developmental assets, leisure sports, need for social relatedness, friendship

1. Einleitung

Die Entwicklung von Jugendlichen spielt sich ab zwischen Gegenwartsorientierung und Zukunftsorientierung. Ein besonders relevantes Entwicklungsfeld für Jugendliche, dem ein großes Lern- und Entwicklungspotential zugesprochen wird (Fend 1998), ist die so-

ziale Zugehörigkeit zu Peergroups und die sich darüber vollziehende Neustrukturierung bzw. Vertiefung von Freundschaftsbeziehungen. Für sozial mehrfach benachteiligte Jugendliche, wie bspw. Jugendliche im Hauptschulbildungsgang, scheint dieses Entwicklungsfeld noch gewichtiger, denn ihnen wird eine stark peerbezogene Grundorientierung nachgesagt (Wellgraf 2012).

Sport und Bewegung gehören zu den attraktiven Freizeitaktivitäten von Jugendlichen (Burrmann/Seyda/Heim/Konowalczyk 2016) und können als solche wirksame Sozialisations- und Entwicklungsmedien sein (Gerlach/Herrmann 2015). Inwiefern Jugendliche im Hauptschulbildungsgang beim Sporttreiben ihr Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit befriedigen können und dabei Freundschaftsbeziehungen aufnehmen und vertiefen können, ist bislang allerdings unzureichend erforscht.

Dieses Forschungsdesiderat wurde in einer explorativen qualitativen Längsschnittstudie zum Sportengagement von Jugendlichen im Hauptschulbildungsgang aufgegriffen. Die Erkenntnisse können einen Beitrag dazu leisten, die Bedeutung des Sports für Entwicklungsprozesse sozial mehrfach benachteiligter Jugendlicher bezogen auf das Entwicklungsfeld „Freundschaftsbeziehungen“ besser bestimmen zu können.

2. Theoretische Annäherungen

2.1 Freundschaft – Grundbedürfnis und Entwicklungsaufgabe

Freundschaft ist eine zwischenmenschliche Beziehung, die als wechselseitig positiv erlebt wird und von „Sympathie, emotionaler Nähe und Vertrauen geprägt ist“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 263). Sie wird freiwillig eingegangen, beruht auf Reziprozität und bedarf steter Rechtfertigung und bewusster Bemühungen um ihren Erhalt (z. B. eigene intime Geheimnisse preisgeben und die des Gegenübers wahren, sich verlässlich zeigen, Zeit investieren).

In Freundschaften können Jugendliche ihr Grundbedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit befriedigen. Dies ist nach Decis und Ryans (1993) Selbstbestimmungstheorie neben den Bedürfnissen nach Kompetenz und Autonomie eines der drei Grundbedürfnisse des Menschen. Demzufolge streben Menschen danach, sich wichtigen Bezugspersonen nahe zu fühlen, zu einer Gruppe dazu zu gehören, sich von anderen gesehen und angenommen zu fühlen. Zwar stellen die eigenen Eltern immer noch wichtige Bezugspersonen für Jugendliche dar, jedoch nimmt der Stellenwert der Peers, also der Alters- bzw. Statusgleichen, als *signifikante Andere* für Jugendliche deutlich zu. Das Gefühl von Zugehörigkeit und Anerkennung wirkt sich positiv auf das Selbstvertrauen, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartung aus (Grossmann/Grossmann 2004).

Freundschaftsbeziehungen sind gleichzeitig mit sozialisatorischen Aufgaben und Funktionen im Jugendalter verknüpft. Mit der Ablösung von den Eltern werden Kontakte zu Gleichaltrigen noch bedeutungsvoller als in der Kindheit. Fend (1998, S. 225) erklärt die Gestaltung der Beziehungen zu Freundinnen und Freunden „zu einem wichtigen Teil der ‚Entwicklungsarbeit‘ in der Lebensphase der Adoleszenz“ und spricht den Peers eine aus sozialhistorischer Perspektive „noch nie da gewesene Bedeutung als Lebens- und Erfahrungsräume“ (ebd., S. 226) zu. Beziehungen unter Gleichaltrigen und nochmal mehr jene in Freundschaften unterliegen einer anderen „sozialpsychologischen Logik“ als El-

tern-Kind-Verhältnisse (ebd.), da Peers in einem statusgleichen Verhältnis zueinander stehen und ihre Beziehung freiwillig eingehen und beenden können. In der Gleichaltrigengruppe können Jugendliche durch Experimentieren und gegenseitiges Aushandeln lernen, wie sie auf andere wirken, wie soziale Netzwerke etabliert und aufrechterhalten und Konflikte gelöst werden können. Freundschaften bieten Anerkennung, geben Raum zu Selbstverwirklichung und Kompetenzerwerb, helfen bei der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung u. a. m. (Hurrelmann 2005). Freundschaften bergen dementsprechend ein „bemerkenswertes Lern- und Entwicklungspotential“ (Rohlf's 2010, S. 61).

Neben den inneren Befriedigungspotentialen und Lernchancen ergeben sich in diesem Erlebens- und Erfahrungsraum jedoch auch beträchtliche Risiken für die Jugendlichen. Einerseits kann das Gefühl sozialer Isolierung bzw. Einsamkeit entstehen, wenn es Jugendlichen auf Dauer nicht gelingt, sich in eine Peergroup zu integrieren und tragfähige Freundschaftsbeziehungen aufzubauen oder Ablehnung erfahren. Eine gelingende Identitätsbildung wird erschwert, denn sie setzt die Erfahrung intersubjektiver Anerkennung voraus. Zudem kann soziale Isolierung zu psychosozialen Belastungen führen (Engel/Hurrelmann 1989). Für Jugendliche im Hauptschulbildungsgang scheint eine soziale Isolation in der Peergroup besonders virulent, denn ihnen wird eine stark peerbezogene Grundorientierung nachgesagt (Wellgraf 2012), die unter anderem dazu dient, die vielfältigen Formen der Anerkennungsverweigerung im Alltag zu kompensieren. Andererseits kann die im Jugendalter zu beobachtende Homogenisierung von Peergroups gerade bei Jugendlichen im Hauptschulbildungsgang auch zu Peerkonstellationen führen, die bildungsferne, schuloppositionelle, gegenkulturelle oder deviante Orientierungen und Praktiken hervorbringen oder verstärken (Krüger/Deinert/Zschach 2008) und dadurch ein hohes Risiko für die Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen darstellen können.

2.2 Das Handlungsfeld Sport als relevanter Beziehungsraum für Jugendliche im Hauptschulbildungsgang

Die Entwicklung und Organisation sozialer Kontakte und Freundschaften im Jugendalter vollzieht sich in schulischen und außerschulischen Beziehungsräumen. Für Jugendliche möglicherweise besonders relevante Interaktions- und Beziehungsräume bieten ihre Freizeitsportaktivitäten. Denn kaum eine andere Freizeitaktivität hat im Jugendalter so hohe Partizipationsraten (Züchner 2014) und geht mit einem so hohen Zeitbudget einher (Jänsch/Schneekloth 2013). Allerdings variiert der Zugang zum Freizeitsport entlang des Bildungsgangs, des Geschlechts, der sozialen, ethnischen, kulturellen und sozioökonomischen Herkunft der Jugendlichen (Burrmann u.a. 2016). Jugendliche im Hauptschulbildungsgang partizipieren zu deutlich geringeren Teilen und in anderer Weise am informellen und formellen Freizeitsport als die jeweiligen Vergleichsgruppen (ebd.). Dennoch zählt Sporttreiben auch bei ihnen zu den beliebten Hobbys.

Während Fragestellungen nach dem Beitrag von Peers und Freundinnen bzw. Freunden für den Zugang und die Aufrechterhaltung von Freizeitsportaktivitäten bereits für unterschiedliche Sportkontexte und Jugendgruppen untersucht wurden (z. B. Zander 2016), findet umgekehrt die Frage nach dem Beitrag des Sporttreibens in der Freizeit für das Etablieren und Vertiefen von Freundschaften nur vereinzelt Beachtung. Sygusch, Brandl-Bredenbeck und Burrmann (2009) konstatieren auf Grundlage von Querschnittsstudien bspw., dass sportaktive Jugendliche über mehr soziale Kontakte verfügen und sich in ih-

ren Netzwerken besser sozial integriert fühlen, als ihre sportlich inaktiven Peers. Es muss allerdings offen bleiben, ob hier Selektions- oder Sozialisationsmechanismen greifen. *Brettschneider* und *Kleine* (2002) zeigen in ihrer quantitativen Längsschnittstudie, dass der Vereinssport für die befragten sportaktiven Jugendlichen – entgegen gängiger Vermutungen und nicht differenziert nach Bildungsgängen – zwar eine instrumentelle Funktion als „Kontaktbörse“ (ebd., S. 137) erfüllt, das Knüpfen enger freundschaftlicher Beziehungen innerhalb des Sportvereins jedoch einen Sonderfall darstellt.

Inwiefern und unter welchen Bedingungen nun das Sporttreiben in der Freizeit für Jugendliche im Hauptschulbildungsgang ein Medium für die Aufnahme und Vertiefung der für sie als besonders relevant erachteten Peer- und Freundschaftsbeziehungen darstellt, ist bislang unterbelichtet und soll im Folgenden anhand der Ergebnisse einer explorativen qualitativen Studie erhellt werden.

3. Methodischer Zugang

Die empirischen Befunde basieren auf einer Analyse von Daten, die in einer Studie zum Sportengagement von Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau in Schule und Freizeit (*Albert, 2017*) erhoben wurden. Eine ausführliche Beschreibung des methodischen Vorgehens kann dort eingesehen werden.

Sample

An dem dreijährigen Längsschnitt nahmen fünf männliche und vier weibliche Jugendliche aus einem ostdeutschen großstädtischen Plattenbauwohngebiet teil, das zum Untersuchungsbeginn 2003 den Ruf eines sozialen Brennpunkts innehatte. Die Jugendlichen waren zu Studienbeginn zwischen 12-14 Jahre alt, besuchten die siebte Klassenstufe und strebten einen Hauptschulabschluss an. Die Befragten stammen aus sozioökonomisch schlecht gestellten Elternhäusern. Alle Befragten waren im Untersuchungszeitraum im informellen und formellen Freizeitsport aktiv, unterschieden sich aber in Umfang und Kontinuität ihrer Freizeitsportengagements.

Datenerhebung

Mit den Jugendlichen wurden über fünf Erhebungswellen hinweg von 2003 bis 2006 im Abstand von ca. sechs bis acht Monaten leitfadengestützte, episodен- und themenfokussierte Interviews geführt. Die Interviews dauerten jeweils zwischen 60-140 Minuten. Im Zentrum der Interviews stand das selbstläufige Erzählen über die bisherigen Erfahrungen der Jugendlichen und die Entstehungskontexte dieser Erfahrungen (Episoden) in der Vergangenheit und Gegenwart. Dabei wurde zuerst Bezug genommen auf die für die Jugendlichen subjektiv relevanten Lebensereignisse. Dem nachgeordnet wurden konkrete Erfahrungen im Sport erfragt. Um Erzählungen anzustoßen wurden darüber hinaus Wochen- und Raumpläne sowie Beziehungsnetzwerke gemeinsam mit den Jugendlichen erstellt. In diese Beziehungsnetzwerke trugen die Jugendlichen bspw. die Menschen ein, die ihnen zum Zeitpunkt des Interviews besonders nahe standen. Die Interviewdaten erlauben einen

relativ engmaschigen Einblick in die Entwicklungsprozesse der Befragten und dafür verantwortliche Ereignisse.

Datenauswertung

Die transkribierten Interviews wurden in Anlehnung an *Schmidt (1997)* einer themenzentriert komparativen Analyse unterzogen, die der Prämisse einer subjektzentrierten Annäherung an den Forschungsgegenstand folgte (ausführlich dazu *Albert 2017*). Für den Bereich der Freundschaftsbeziehungen bedeutete dies, in einem ersten Schritt danach zu fragen, welche Entwicklungsthemen die befragten Jugendlichen überhaupt und in welcher subjektiven Priorisierung ansprachen. In einem zweiten Schritt interessierte, ob und inwiefern Erfahrungen aus dem Kontext des Sports eine Rolle in der Auseinandersetzung mit den subjektiv relevanten Themen – hier Freundschaftsbeziehungen - spielten.

4. Empirische Ergebnisse

In der Darstellung der Ergebnisse wird zunächst aufgezeigt, welchen Stellenwert Freundschaftsbeziehungen für die Befragten haben und welche Schwierigkeiten für den kontinuierlichen Erhalt von Freundschaftsbeziehungen sich aufgrund soziostruktureller Besonderheiten für die Befragungsgruppe ergeben. Nachfolgend wird der Beitrag des Sporttreibens für die Anbahnung und Vertiefung von Freundschaftsbeziehungen in der Befragungsgruppe ausgeleuchtet.

4.1 „Ich wünsche mir ne gute Freundschaft“ – Relevanz von Freundschaftsbeziehungen

Für alle Jugendlichen des Samples ist das Gefühl von Zugehörigkeit grundlegend für ihr Wohlbefinden. Die Jugendlichen ringen um befriedigende Eltern-Kind-, Peer- und Freundschaftsbeziehungen und um Beständigkeit in diesen Beziehungen. In den Interviews nehmen Erzählungen über die gelingende oder misslingende Gestaltung sozialer Beziehungen insbesondere zu den Eltern und Freundinnen bzw. Freunden einen großen Raum ein. Auch in den Antworten auf die Frage nach den Wünschen für das kommende halbe Jahr werden Freundschaftsbeziehungen stets thematisiert.

Freundschaften ermöglichen Erlebnisse in einem Beziehungsraum, der frei von elterlicher Kontrolle und schulischen Leistungsanforderungen ist und bieten vor allem für die Mädchen des Samples Gegensatzerfahrungen zu ihren stark belasteten Beziehungen zu den Müttern und Stiefvätern. Die Entwicklung befriedigender Freundschaften ist jedoch Risiken ausgesetzt, die möglicherweise typisch für Jugendliche im Hauptschulbildungsgang sind und kumulieren können. Im Sample zeigten sich folgende Risiken:

- *Umzüge*: Sieben der neun Jugendlichen mussten bereits mehrmals ihren Wohnort wechseln. Zudem ziehen Freundinnen bzw. Freunde aller Befragten mit ihren Familien aus dem sozialen Brennpunkt weg und hinterlassen temporär eine Orientierungslosigkeit und schmerzliche Leere bei den Befragten.

- *Sitzenbleiben und Schulwechsel:* Bei allen Befragten führt das eigene Sitzenbleiben bzw. das Sitzenbleiben befreundeter Klassenkamerad/inn/en oder Schulwechsel zu Brüchen in den Freundschaftskonstellationen, da Freundschaften meist innerhalb der Klasse geschlossen werden.
- *Homogenisierungseffekte im Freundeskreis:* Alle Freundeskreise werden durch Selbstzuordnungen zu Jugendlichen mit ähnlich niedrigem Bildungsniveau und Sozialstatus zunehmend homogener. Freundschaften zu Jugendlichen, die ein Abitur oder den Realschulabschluss anstreben, gibt es am Ende des Befragungszeitraums nicht mehr. Man bleibt zunehmend unter seinesgleichen, was den Vorteil hat, sich aufgrund des ähnlichen milieuspezifischen Habitus gut zu verstehen. Ein Nachteil der Homophilie ist die damit einhergehende subkulturelle Abschottung.
- *Konfliktvolle Beziehungen zu den Eltern:* Wenig wertschätzende, wenig liebevolle Eltern-Kind-Beziehungen verstärken das Bedürfnis nach Liebe und Anerkennung von Freundinnen bzw. Freunden, was Freundschaften be- und überlasten kann.

4.2 „Jetzt kenn ich die alle“ – Sporttreiben zur Kontaktaufnahme

Die Daten zeigen, dass das Sporttreiben im informellen Freizeitsetting die Kontaktaufnahme zu bis dato unbekanntem Peers ermöglicht und im formellen Freizeitsetting zwingend nötig macht. Die Jugendlichen des Samples lassen sich darin unterscheiden, inwiefern sie das informelle Sporttreiben zur Kontaktaufnahme nutzen.

Ein Mädchen und ein Junge des Samples setzen das informelle Sporttreiben bewusst dazu ein, um darüber Kontakte zu unbekanntem Peers im Sport anzubahnen und darüber Freundschaften aufzubauen. Dazu exemplarisch Nicole:

Nicole ist 13 Jahre alt, als sie in das Plattenbauwohngebiet nach G-Stadt zieht. Es ist ihr dritter Umzug in den letzten neun Jahren. Während Nicoles ältere vier Geschwister in K-Stadt bei Nicoles Vater bleiben, müssen Nicole und ihr jüngerer Bruder mit der Mutter nach G-Stadt zu einem Nicole unbekanntem Mann ziehen: „Ich wollte erst gar nicht hierher, wollt eigentlich da in K-Stadt bleiben [...] das war schon doof, weil ich hab da viele Freunde und hier musste ich mir erst wieder welche suchen und das ist blöd.“ In G-Stadt verbringt sie die Freizeit zunächst eher alleine. Sie tanzt oft in ihrem Zimmer oder sie erkundet auf Inlineskates oder beim Radfahren die Gegend und trifft dabei auf Jugendliche, mit denen sie ins Gespräch kommt. Bereits nach ein paar Wochen wird Nicole in G-Stadt als Sportpartner/in angefragt. Oder Nicole ergreift selbst die Initiative, da sie das Risiko ablehnender Reaktionen der Peers aufgrund ihres sportlichen Könnens für gering hält: „Da ist auch so ein Sportplatz. Da rennen die auf der Schule immer raus und spielen da mal Fußball und da spiel ich dann meistens auch mit, weil ich also auch im Fußballclub ja mal war, da hab ich noch in N-Dorf gewohnt.“ Bald kennt Nicole auch in G-Stadt viele Jugendliche, mit denen sie – wie damals in K-Stadt - Fußball oder Volleyball spielt, joggt, auf Inlinern skatet, Baden geht, Rad fährt, Bowling spielt oder tanzt und sich darüber in unterschiedliche Cliques integriert. Sie ist nun nicht mehr darauf angewiesen, mit Unbekanntem – und damit auf unsicheren sozialen Terrain – Sport zu treiben und lehnt Mitspielanfragen oft ab. „Ich sag nee, weil die meisten die kenn‘ ich eigentlich gar nicht, wenn ich die nicht so kenne, spiel‘ ich nicht so gerne mit.“

Sowohl Nicole, als auch ihr männliches Pendant blicken auf eine breite Sportsozialisation zurück, die sie vielseitig anschlussfähig für sportbezogene Freizeitaktivitäten ihrer Peers machen. Sporttreiben gehört bereits zu einem festen Bestandteil in ihrer Alltagsgestaltung und ist eng mit positiven Anerkennungsmomenten verknüpft. Beide nutzen das Sporttreiben als Ressource, um beim informellen Sporttreiben selbstbewusst Kontakte zu Peers

aufnehmen zu können und diese gegebenenfalls zu vertiefen. Zwar greifen auch sie, wenn möglich, auf gute Bekannte und Freundinnen bzw. Freunde als Sportpartner/innen zurück, aber sie sind darauf nicht angewiesen, um einerseits sportlich aktiv zu sein und andererseits neue Kontakte zu knüpfen. Bei Peers, mit denen ihnen das Sporttreiben besonderen Spaß macht, intensivieren sie aktiv ihre Bemühungen, Freundschaften zu entwickeln. Beide stellen sich so Freundschaftsnetzwerke zusammen, die primär aus sportaffinen Jugendlichen bestehen und deren gemeinsamer Interessens-, Aktivitäts- und Kommunikationskern das Sporttreiben ist, gleichwohl darüber hinaus auch andere Freizeitaktivitäten und -interessen geteilt werden.

Die sieben anderen Jugendlichen betreiben informelle Sportaktivitäten ausschließlich gemeinsam mit Freund/inn/en und guten Bekannten. Punktuell ergeben sich daraus Kontakte zu bis dato unbekanntem Gleichaltrigen. Diese temporären Sportpartner/innen bleiben aber flüchtige Bekannte.

Im formellen Freizeitsport kommen die Befragten in den bestehenden Sportgruppen zwangsläufig in Kontakt mit unbekanntem Peers und lernen sich beim gemeinsamen Sporttreiben in den meist alters- und geschlechtshomogenen Gruppen kennen, wenngleich sich aus dem gemeinsamen Sporttreiben alleine nicht automatisch Freundschaften entwickeln (vgl. Kap. 4.4). In den Interviews wird deutlich, dass es für die Befragten mit zunehmendem Alter immer wichtiger wird, mit einer Freundin, einem Freund oder zumindest guten Bekannten in ein formelles Sportangebot zu gehen, um sich auf eine sichere Basis in dem sonst eher verunsichernden, weil heterogenen Sozialraum zurückbeziehen zu können. Jedoch werden aufgrund von Homogenisierungseffekten in den Freundschaftsnetzwerken diejenigen Peers immer rarer, die sich auf ein regelmäßiges Sportengagement in einem formellen Angebot einlassen wollen als auch diejenigen, die als Orientierung gebende Vorbilder, bereits dort aktiv sind. Ergo: neue Sportpartizipationen im organisierten Freizeitsport werden ab dem 13. Lebensjahr nur noch selten aufgenommen und daher auch dort kaum neue Kontakte angebahnt.

4.3 „Da kann ich mit meinen Kumpels sein“ – Sporttreiben als Feld für das Vertiefen von Freundschaften

Das gemeinsame Sporttreiben mit den Peers bietet gerade im informellen Setting Interaktions- und Kommunikationsanlässe vor, während und nach dem Sporttreiben, die zu einer Vertiefung von Freundschaftsbeziehungen führen. Das bloße Zusammensein mit der Clique und Freunden bzw. Freundinnen im Hier und Jetzt wird als positiv erlebt. Das gemeinsame Sporttreiben macht und ist Spaß, selbst wenn es nicht die Lieblingssportart ist oder wenn man es nicht richtig kann:

„Ja, ja, Fußball war überhaupt nicht./ Fand ich eigentlich nicht so cool. Aber halt mit den Kumpels macht das Spaß. Wir machen ja nicht richtig ERNST. Das ist ja gerade das Coole eben.“ (Farin)

„Wir lachen da meistens nur immer, weil manchmal können wir das überhaupt nicht [...] wir lachen eigentlich nur.“ (Nicole)

Das gemeinsame Sporttreiben mit (potentiellen) Freund/inn/en verbindet emotional – beim gemeinsamen Lachen über misslungene Aktionen, bei der gemeinsamen Freude über einen Sieg der eigenen Mannschaft oder bei der geteilten Enttäuschung über eine Niederlage, die aber schnell vergessen ist, weil man ja „nicht richtig ernst“ gespielt hat.

Auf diese gemeinsamen Erlebnisse kann in der Kommunikation im Freundeskreis immer wieder Bezug genommen werden.

Das informelle Sporttreiben im Freundeskreis gibt Sicherheit. Man kennt sich gut und vertraut sich. Kompetenzunterschiede werden aufgefangen und geben selten Anlass, das Gesicht zu verlieren und sich lächerlich zu machen, denn es geht zwar auch um Sporttreiben, aber eben nicht nur. Temporäre Ausstiege aus dem informellen Sporttreiben werden toleriert, Wiedereinstiege sind jederzeit möglich und erwünscht. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das gemeinsame Sporttreiben mit Freundinnen und Freunden konfliktfrei abläuft, bspw. kommt es zu Konflikten über die Art und Weise des gemeinsamen Sporttreibens oder über moralisch-ethische Standards des Zusammenseins:

„Ne Freundin von mir ist mal hingeflogen beim Inliner fahren. Ich hab auch nicht gelacht, ich hab sie dann geholfen. Wo ich dann hingeflogen bin, da hat sie mich dann ausgelacht. Das fand ich gemein.“ (Nicole)

Gerade diese Irritationen führen dazu, unter Gleichgestellten auszuhandeln, was eine gute Freundschaft ausmacht, wie ich selber als Freundin bzw. Freund agieren will, was eine Freundschaft aushalten kann und was zu ernsthaften Krisen in Freundschaftsbeziehungen führt.

Im formellen Freizeitsportsetting können vorher bestandene Freundschaften zwar beim gemeinsamen Sporttreiben vertieft werden, allerdings gelingt es nur zwei Jungen des Samples tatsächlich, im Jugendalter neue Freundschaftsbeziehungen in ihren langfristigen formellen Sportpartizipationen aufzubauen. Peter führt dazu aus:

„[...] Karate macht eigentlich och Spaß. Da kann ich meine Freunde treffen, die ich in der Schule nicht sehe. Und die ich och wirklich selten sehe. [...] Und Karate zu schmeißen eigentlich, NEE (-) Find ich eigentlich nicht so, weil, da würd ich ja Freunde aufgeben, weil es sind alle ganz nett dort.“

In beiden Fällen engagieren sich die Trainer über das eigentliche Training hinaus. Sie organisieren Trainingslager, Feiern, (mehrtägige) Ausflüge sowie Auftritte und nehmen mit den Sportler/innen an Wettbewerben teil. Diese Zeiträume neben dem Training sind nötig, damit sich die Jugendlichen besser und vor allem über den Sport hinaus kennenlernen können. Farin, der bei seinem Karatetraining keine Freunde findet, aber im Ferienlager, begründet dies folgendermaßen:

„Weil dort hab ich vielei mehr Zeit, mich mit denen unterhalten zu können und so was, aber hier im Training machen wir Training, umziehen, und dann fahr ich immer mit der S-Bahn nach Hause, und der ene läuft, ene mit'm Auto, und ene wird vom Vater mit'm Motorrad abgeholt und so was.“ (Farin, 0711, §79)

Wie Farin andeutet, sind es im formellen Setting besonders die informellen, außersportlichen Aktivitäten, die wichtige Kontakt- und Kommunikationszeiten für die Jugendlichen darstellen und die zur Entwicklung und Vertiefung von Freundschaften führen – nicht das sportliche Training an sich.

4.4 „Die sind alle nicht so meine richtigen Typen von Freund“ – Sporttreiben als Störgröße für Zugehörigkeit und Freundschaft

Sporttreiben wird für einzelne Jugendliche des Samples jedoch auch als Störgröße für das Erleben von Zugehörigkeit und die Aufrechterhaltung ihrer Freundschaftsbeziehungen

gedeutet, da es für sie ein Feld für Missachtungs- und Isolationserfahrungen darstellt oder als Konkurrenz zu den Freundschaftsbeziehungen empfunden wird.

Ausgrenzungs-, Missachtungs- und Isolationserfahrungen

In den Wahlgemeinschaften im informellen Freizeitsport beschränken sich die wenigen Ausgrenzungserfahrungen auf die männlichen Jugendlichen, in deren Peergroups Sport eine dominantere Rolle in den Freizeitaktivitäten spielt als bei den Mädchen. Sie kommen zustande, wenn die Jugendlichen über zu geringe peergroupkompatible sportmotorische Kompetenzen verfügen und sich so aus Angst vor Zurückweisungen bei Freizeitsportaktivitäten in der Peergroup temporär auf die Zuschauerrolle verlegen.

Im formellen Freizeitsport gelingt es nur wenigen Befragten, sich im Jugendalter auf Dauer gut sozial und emotional integriert zu fühlen. Das Gefühl mangelnder Zugehörigkeit empfinden einerseits Jugendliche, deren Trainingsgruppen sich stark verändern. Wie schwierig Umbrüche innerhalb eines eingeschworenen Gruppengefüges sind, zeigen Torstens Erfahrungen:

Der fast 15-jährige Torsten muss in die B-Jugend-Mannschaft wechseln, für die jedoch nicht genügend Spieler zur Verfügung stehen, um am Wettkampfbetrieb teilzunehmen. Daraufhin zerbricht die Gruppe gut vertrauter Fußballkumpel: „Naja, wir waren sieben B-Jugend Spieler und naja, alle sind gegangen. Weil das bringt ja gar nix.“ Torsten bleibt, da Fußball sein „Leben“ ist. Doch er fühlt sich in der neuen Mannschaft nicht wohl. Torsten ist unzufrieden mit der Trainingsgruppe: „Nja, es sind bedeutend weniger geworden, und es sind neue Spieler dazugekommen. Also sozusagen wie die Hälfte von der Mannschaft ist für mich 'ne fremde Person. Kenn ich gar nicht. [...] NJA, also es sind so komische Spackfressen, so Wänster. Sind so übelst hässlich, und die wissen gar nichts vom Fußball. [...] Die nerven mich och immer.“ Torsten beendet frustriert sein vierjähriges Vereinsengagement. Ein erneuter Vereinswechsel kommt für ihn nicht in Frage.

Torsten fühlt sich nach dem Austritt vieler befreundeter Trainingskameraden einsam. Zwar schauen die jungen Spieler zu ihm auf und bewundern ihn, sie sind aber kein Ersatz für seine „guten Kumpel“.

Andererseits empfinden diejenigen Jugendlichen, die im Jugendalter neu in ein Training einsteigen, Gefühle von Unsicherheit und Deplatziertheit. Sie fühlen sich konditionell und motorisch überlastet und können die Übungsanweisungen nicht so schnell verstehen, was einem Wiedererleben schulischer Erfahrungen gleicht. Dies kann bis zum Erleben von Missachtung, Stigmatisierung und Isolation führen. Sophie berichtet über ihre Erfahrungen:

Sophie lebt während ihrer Zeit der Inobhutnahme in einem Wohnheim für Jugendliche. Dort geht sie mit einer Zimmernachbarin mehrere Monate zum Geräteturnen. Richtigen Anschluss an die Trainingsgruppe findet sie jedoch nicht: „Dort hab ich mich richtig wie eine Außenseiterin gefühlt. [...] Weil ich mich dort mit keinem verstanden habe, außer mit einer, die war mit in meiner WG. [...] Ja, die haben mich nich so akzeptieren, wie ich bin.“

Die Erfahrung, irgendwie anders zu sein als die Sportkamerad/inn/en in der Trainingsgruppe, machen mit zunehmendem Alter auch andere Jugendliche des Samples und begründen dies teilweise mit der Arroganz, die ihnen von manchen Jugendlichen mit höheren Bildungsaspirationen entgegen gebracht wird.

(Formelles) Sporttreiben als Konkurrenz für Freundschaftsbeziehungen

Sportaffine Jugendliche (drei Jungen des Samples), die aufgrund von Freundeskreiswechseln und der zunehmenden Bildungshomogenität ihrer neuen Freundeskreise in nicht bzw.

weniger sportaffine Freundeskreise eingebunden werden, passen sie sich phasenweise den dominanten, nicht sportlichen Aktivitäten ihrer Freunde an, um ihr starkes Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit zu befriedigen. Sie stellen ihr eigenes Sportinteresse zurück und setzen ihr eigenes informelles wie formelles Sporttreiben aus, um möglichst viel Zeit gemeinsam mit den Freunden zu verbringen. Peter führt dazu aus:

„[...] irgendwie, muss ich mich um meine Freunde noch kümmern. Irgendwie Bekanntschaften pflegen, weil, wenn das irgendwie schief geht oder wenn ich sie nicht mehr pflegen kann, die Bekanntschaften, dann könnte das auch in die Hose gehen. Man braucht halt seine Freunde. all.“ (Peter, 08V, §301)

Die Angst davor, alleine ohne Freundinnen bzw. Freunde dazustehen, die einem in der Not beistehen, ist groß. Freundschaften sind jedoch nicht ohne Zutun zu erhalten, sondern müssen „gepflegt“ werden. Nur wer bei den Treffen und Aktionen dabei ist, kann auch miterleben. Über die gemeinsamen Erlebnisse wird gesprochen. Sie sind der „soziale Kitt“, über den Zugehörigkeit reguliert wird. Die kommunikationswürdigen Erlebnisse sind aber nicht vorprogrammierbar und so müssen die Befragten möglichst viel Zeit mit den Freund/inn/en verbringen, um dabei zu sein, wenn wirklich „etwas passiert“, über das später noch gesprochen wird. So erscheinen selbst Trainingszeiten von 2 x 90 Minuten pro Woche als gefährlich für die Freundschaftsbeziehungen. Zudem fehlt oftmals das Interesse und Verständnis der sportinaktiven Freundinnen bzw. Freunde für die Trainingspartizipation – im Gegensatz zu Erlebnissen im Freundeskreis ermöglichen die Erlebnisse im Training keinerlei Anschlusskommunikation.

5. Diskussion und Ausblick

Mit der vorliegenden Studie konnten Einblicke in die ambivalente Bedeutung des Freizeitsports für die Befriedigung des Grundbedürfnisses nach sozialer Zugehörigkeit und die Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe Freundschaft bei Jugendlichen im Hauptschulbildungsgang gewonnen werden. Die Hauptergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend diskutiert: (1) Das Bedürfnis, gut eingebunden in Bezug auf soziale Kontakte zu Gleichaltrigen zu sein, ist für die Jugendlichen ein zentrales Moment, an dem sie ihre Alltagshandlungen – und demnach auch ihr Sporttreiben – mitunter gegen ihre eigenen Interessen ausrichten. Ob dieses Bedürfnis bei sozial benachteiligten Jugendlichen stärker ausgeprägt ist und zu anderen Handlungsentscheidungen führt, als bei privilegierten Jugendlichen, lässt sich hier nicht klären. Befunde anderer Studien sprechen dafür (Klein 1989, Wellgraf 2012, Zander, 2016).

(2) Der Großteil der Jugendlichen braucht zunächst Freundinnen bzw. Freunde, die mit ihnen gemeinsam Sport treiben, um von dieser sicheren Basis aus neue Bekanntschaften schließen zu können. (3) Die instrumentelle Bedeutung des Sporttreibens als Kontaktmedium ist im informellen Freizeitsport aufgrund der Wahlgemeinschaften – man treibt mit Jugendlichen Sport, mit denen man bereits freundschaftlich verbunden ist – geringer als für den formellen Freizeitsport. In letztgenanntem kommen die Jugendlichen zwangsläufig mit vielen unbekanntem Peers anderer subkultureller Gruppen in Kontakt, was eine Auseinandersetzung mit differenten Normen, Werten und Ausdrucksmöglichkeiten ermöglicht, aber auch zu Verunsicherung führt. (4) Organisierter Freizeitsport bietet, wie schon Brettschneider und Kleine (2002) ähnlich konstatieren, nicht per se einen nachhaltigen Wert für die Be-

friedigung des Bedürfnisses nach sozialer Zugehörigkeit und Entwicklung von tiefen Freundschaftsbeziehungen, es sei denn, das formelle Sporttreiben wird so arrangiert, dass das Training in einer von gegenseitiger Wertschätzung getragenen Atmosphäre stattfindet, dass Raum für Peer-Interaktionen und gemeinsame Erlebnisse außerhalb des konkreten Sporttreibens eröffnet werden. In diesen Arrangements könnten sich möglicherweise aus der sozial heterogenen Gruppenzusammensetzung auch Entwicklungspotentiale für Jugendliche mit Hauptschulbildung ergeben, wie sie *Krüger* u.a. (2008) für heterogene Gruppenzusammensetzungen in der Schule nachweisen. (5) Eine entwicklungsunterstützende Wirkung in punkto Vertiefung von Freundschaftsbeziehungen entfaltet sich für Jugendliche mit Hauptschulbildung insbesondere über ihre informellen Sportengagements im Freundeskreis. Dies gilt im besonderen Maße für die Jugendlichen, die Freundschaftsbeziehungen um ihre Sportengagements herum aufbauen. Dies sind Jugendliche, die ein positives sportbezogenes Selbstbild und gut ausgeprägte sportmotorische Fähigkeiten in den von Jugendlichen bevorzugten Freizeitsportarten haben. Ihnen ist Sporttreiben aufgrund ihrer darüber erzielten Entwicklungsgewinne so wichtig geworden, dass sie es gegen andere Relevanzen des Freundeskreises behaupten und für ihre peerbezogene Grundhaltung produktiv nutzen können. (6) Das Sporttreiben in der Freizeit kann allerdings ebenso einen Mangel an Bedürfnisbefriedigung von sozialer Zugehörigkeit hervorbringen, mit Gefühlen von Zurückweisung und Isolation einhergehen und den Aufbau und die Vertiefung von Freundschaften behindern. Die Jugendlichen ziehen sich dann aus dem Freizeitsport zurück. Bleiben jedoch positive Gegenerfahrungen aus, können unbefriedigende Beziehungen zu Gleichaltrigen in längerfristiger Perspektive einen negativen Einfluss auf die Identitätsbildung von Jugendlichen haben (*Rohlf's 2010*). (7) Freundschaftsbeziehungen basieren auf Freiwilligkeit, was das Risiko einer schnellen Beendigung mit sich bringt. Jugendliche wissen, dass sie in die Aufrechterhaltung von Freundschaften investieren müssen und gehen dafür Kompromisse ein – auch zu Lasten der eigenen Freizeitsportinteressen. Die zunehmende „herkunftsabhängige Kanalisierung“ und „subkulturelle Abschottung“ (*Solga/Wagner 2016*, S. 222) der Peergroups und Freundschaftsbeziehungen führt dazu, dass sportaffine sozial benachteiligte Jugendliche ihr Sporttreiben als Gefahr für die Aufrechterhaltung ihrer Freundschaftsbeziehungen empfinden.

Aufgrund der Untersuchungsanlage der Studie als explorative, qualitative Interviewstudie und der Zusammenstellung des Samples mussten zwangsläufig weitere spannende Fragen unterbelichtet bleiben, die zukünftigen Studien vorbehalten bleiben. Unter anderem könnte gefragt werden, ob und in welchen Kontexten es Mädchen im Hauptschulbildungsgang gelingt, im formellen Freizeitsport Freundschaften einzugehen und zu vertiefen. Es könnte analysiert werden, inwiefern und in welchen Kontexten Freundschaften im formellen oder informellen Freizeitsport unter Jugendlichen mit unterschiedlichen Bildungsaspirationen gelingen und inwiefern diese Auswirkungen auf sportbezogene und ggf. auch schulbezogene Orientierungen der Jugendlichen haben. Nachgegangen werden könnte auch der Frage, ob sich trotz der ‚subkulturellen Abschottung‘ subkulturspezifische Differenzen in Form verschiedener Muster oder Typen von Entwicklungspfaden aufdecken lassen, worauf die vorliegende Studie hindeutet. Schlussendlich könnte anhand von Beobachtungen genauer untersucht werden, wie sich Anerkennungs- und Missachtungsverhältnisse unter Jugendlichen in den meist heterogenen Gruppen im formellen Freizeitsport mit welchen Folgen für die Jugendlichen manifestieren (vgl. für den Sportunterricht *Grimminger 2012*) und inwiefern Trainer/innen darauf verstärkend oder hemmend einwirken.

Literatur

- Albert, K. (2017): Sportengagement sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine qualitative Längsschnittstudie in den Bereichen Freizeit und Schule. – Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-16849-0>
- Brettschneider, W.-D./Kleine, T. (2002): Jugendarbeit in Sportvereinen: Anspruch und Wirklichkeit. – Schorndorf.
- Burmann, U./Seyda, M./Heim, R./Konowalczyk, S. (2016): Individualisierungstendenzen im Sport von Heranwachsenden – revisited. *Sport und Gesellschaft*, 13, 2, 113-143.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 2, 223-238.
- Engel, U./Hurrelmann, K. (1989): Psychosoziale Belastung im Jugendalter: empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. – Berlin.
- Fend, H. (1998): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band 5: Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. – Bern.
- Gerlach, E./Herrmann, C. (2015): Effekte der Sportteilnahme. In: Schmidt, W./Neuber, N./Rauschenbach, T./Brandl-Bredenbeck, H. P./Stißenbach, J./Breuer, C. (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf, S. 345-369.
- Grossmann, K./Grossmann, K. E. (2004): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. – Stuttgart.
- Grimminger, E. (2012): Anerkennungs- und Missachtungsprozesse im Sportunterricht. Die Bedeutung von Machtquellen für die Gestaltung sozialer Peer-Beziehungen. *Sportwissenschaft*, 42, 2, S. 105-114. <https://doi.org/10.1007/s12662-012-0252-x>
- Hurrelmann, K. (2005): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (8. Aufl. ed.). – Weinheim, München.
- Jänsch, A./Schneekloth, U. (2013): Die Freizeit: vielfältig und bunt, aber nicht für alle Kinder. In: *World Vision Deutschland e. V.* (Hrsg.): Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. – Weinheim, S. 135-167.
- Klein, M. (1989): Körper und Sport bei Jugendlichen in sozial deprivierten Lebenslagen. In Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Sportwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Beiträge. – Schorndorf, S. 179-219.
- Krüger, H. H./Deinert, A./Zschach, M. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen.
- Rohlf, C. (2010): Freundschaft und Zugehörigkeit – Grundbedürfnis, Entwicklungsaufgabe und Herausforderung für die Schulpädagogik. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 61-71.
- Schmidt, C. (1997): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 544-568.
- Solga, H./Wagner, S. (2016): Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. – Wiesbaden, S. 221-252. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_7
- Sygyusch, R./Brandl-Bredenbeck, H.-P./Burmann, U. (2009): Normative Implikationen sportbezogener Jugendforschung. In: Balz, E. (Hrsg.): Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem. – Aachen, S. 77-92.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.). (2007): Lexikon Pädagogik. – Weinheim, Basel.
- Wellgraf, S. (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. – Bielefeld.
- Zander, B. (2016): Sozialisation zum Vereinssport von Schülerinnen der 7. Jahrgangsstufe im Schulformvergleich – Rekonstruktion sozialer Mikroprozesse und kollektiver Orientierungen an der Schnittstelle von Familie, Peergroup und Schule. *Sport und Gesellschaft*, 13, 3, S. 307-335.
- Züchner, I. (2014): Sport als bedeutsame Aktivität von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2, S. 39-62.

Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen

Samuel Jahreiß, Beyhan Ertanir, Maren Frank, Steffi Sachse, Jens Kratzmann

Zusammenfassung

Im Zuge von nationalen und internationalen Migrationsbewegungen wächst auch der Anteil der Kinder und deren Familien, die neben dem Deutschen eine nichtdeutsche Herkunftssprache sprechen. Kindertageseinrichtungen sind gefordert, mit dieser Sprachenvielfalt in den Einrichtungen und der Mehrsprachigkeit der Kinder umzugehen. In nahezu allen Bildungsplänen der Bundesländer wird eine Wertschätzung und Förderung dieser nichtdeutschen Sprachen gefordert. In diesem Beitrag werden der familiäre Sprachengebrauch und der Einbezug dieser Sprachen in die Raumgestaltung und Materialauswahl in Kindertageseinrichtungen mit hohem Migrantanteil (> 50%) beschrieben. Dem zugrunde liegen Daten aus dem Forschungsprojekt „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi)“, welches in 19 Kindertageseinrichtungen in zwei süddeutschen Großstädten durchgeführt wird. Die Befragungen der Eltern verdeutlichen eine hohe Heterogenität der Familien hinsichtlich ihrer Herkunft und des familiären Sprachgebrauchs. Beobachtungen in den Kindertageseinrichtungen (3- bis 6-Jährige) zeigen, dass die gegebene Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit der Familien in Einrichtungen mit einem hohen Migrantanteil kaum Berücksichtigung in der pädagogisch-didaktischen Raumgestaltung und Materialauswahl findet.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachenvielfalt, Kindertageseinrichtungen, Raumgestaltung, Materialauswahl

Linguistic diversity and multilingualism in heterogeneous preschools

Abstract

As a result of national and international migration, the proportion of children and families speaking a non-German language in addition to German is growing. Thus preschools are required to deal with multilingualism and a variety of languages. Almost all federal state guidelines for education demand the appreciation and support of these non-German languages. This article describes the familial use of these languages and their inclusion in preschools with high numbers of immigrants (> 50%) in terms of interior decoration and the selection of material. The analysed data stems from the research project “Effects of an active integration of multilingualism in preschools”. Data was collected at 19 preschools in two southern German cities. Parental questionnaires showed a high heterogeneity concerning familial origin and the familial use of languages. Observations in preschools (3- to 6-year-olds) have also shown that the given language diversity and multilingualism are hardly taken into account in the pedagogic-didactic interior design and material selection.

Keywords: multilingualism, linguistic diversity, preschools, interior design, material selection

1. Einleitung

Die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen nimmt stetig zu (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016). Gleichzeitig gibt es eine wachsende Zahl von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Als zwei- und mehrsprachig können gemäß *Reich* (2010, S. 8) alle Kinder gelten, „...die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden.“ Legt man diese Definition zugrunde, so ist davon auszugehen, dass ein lebensweltlich mehrsprachiges Aufwachsen von Kindern mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu Kindern ohne Migrationshintergrund mehrheitlich den Normalfall darstellt (*Gogolin* 2010). Im Bildungsbericht 2016 heißt es dazu, dass 63% der 4- und 5-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund, die Kindertageseinrichtungen besuchten, „zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch“ sprechen (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 166). Dazu kommt ein nicht zu beziffernder Anteil an Kindern, die zu Hause zwar nicht überwiegend in einer anderen Sprache als Deutsch sprechen, aber die in der Familie dennoch regelmäßig in Kontakt mit einer anderen Sprache kommen und diese gelegentlich auch verwenden.

In den Bildungsplänen/-programmen der Länder lassen sich zwei sich ergänzende Strategien im Umgang mit der gegebenen sprachlichen Heterogenität der Kinder und deren Familien finden. Zunächst einmal wird auf eine sprachliche Bildung und Förderung der deutschen Sprache gesetzt (DaZ – Deutsch als Zweitsprache). In den meisten Bildungsplänen der Bundesländer gelten alltagsintegrierte sprachanregende Angebote als konsensfähig. Hierzu zählen alle Maßnahmen, die zum Erzählen anregen, eine gezielte Beschäftigung mit Schriftsprache, regelmäßiges Vorlesen und Gesprächsführung mit Einzelnen oder in einer Kleingruppe (*Viernickel/Schwarz* 2009). Darüber hinaus werden in den aktuellen Bildungsplänen gemäß *Viernickel* und *Schwarz* (2009, S. 37) mehrheitlich die „Wertschätzung und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit“ gefordert. Hierzu sind in den letzten Jahren Ideen entwickelt worden, um nicht nur Fremdsprachen (z.B. Englisch, Französisch), sondern auch die nichtdeutschen Herkunftssprachen der Kinder in den Kita-Alltag zu integrieren (siehe z.B. *Filtzinger* 2013; *Wagner* 2007; *Elsner/Wedewer* 2007). Es wird empfohlen, durch eine wertschätzende Haltung, die Ermöglichung von Peer-Interaktionen in anderen Sprachen als Deutsch und einer sprachförderlichen Raumbildung und Materialauswahl die nichtdeutschen Herkunftssprachen der Kinder gezielt in den Kita-Alltag zu integrieren. Anliegen dieses Beitrages ist es aufzuzeigen, wie Kindertageseinrichtungen mit der sprachlichen Heterogenität der Kinder und ihren Familien umgehen.

2. Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Dass Kinder grundsätzlich die Fähigkeit besitzen, mehr als nur eine Sprache zu erlernen, steht heute außer Zweifel (vgl. z.B. *Hammer* u.a. 2014). Unklar ist jedoch, wie viel sprachlicher Input in den einzelnen Sprachen der Kinder innerhalb der Familie und der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung benötigt wird und wie dieser beschaffen sein muss, damit die Erst- und weitere Sprachen davon profitieren (*Hoff* u.a. 2014). *Reich*

(2010) nennt in diesem Zusammenhang folgende Bedingungen, die gegeben sein müssen: „Die Sprachenkontakte müssten ‚regelmäßig und gleichmäßig‘ erfolgen, sie müssten ‚angemessen‘ oder ‚ausreichend‘ sein“ (ebd. S. 14). Es stellt sich die Frage, inwieweit eine Kindertageseinrichtung zu einem ausreichenden Input in der nichtdeutschen Sprache beitragen kann, damit sich die Herkunftssprache weiterentwickeln kann.

Von fachlich-normativer Seite findet sich eine deutliche Forderung nach einem differenzierten Einbezug der nichtdeutschen Herkunftssprachen (Reich 2008; Viernickel/Schwarz 2009). Vor dem Hintergrund der Sprachenvielfalt in deutschen Kindertageseinrichtungen erscheint diese Empfehlung jedoch kaum umsetzbar. Schließlich kann nicht für jede vorhandene Sprache der Kinder eine entsprechende pädagogische Fachkraft eingestellt werden. In der „Interkulturellen sprachlichen Bildung“ (Filtzinger 2013), der „Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ (Wagner 2007) oder dem „Begegnungssprachenmodell“ (Elsner/Wedewer 2007) finden sich dennoch Handlungsstrategien, wie das pädagogische Personal auch ohne vertiefte Sprachkenntnisse in der nichtdeutschen Herkunftssprache der Kinder die gegebene Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in den Kita-Alltag einbeziehen kann. So wird, neben einer wertschätzenden Haltung gegenüber nichtdeutschen Herkunftssprachen, gefordert, alltägliche Peer-Interaktionsgelegenheiten zu nutzen, durch eine sprachförderliche Gestaltung der Räumlichkeiten und der Materialauswahl die Sprachen der Kinder sichtbar zu machen bzw. in Liedern, Reimen und Spielen zu berücksichtigen und den Einbezug der Eltern in den Kita-Alltag aktiv zu fördern. Ziel dieser Ansätze ist es, durch die Einbindung der nichtdeutschen Herkunftssprachen der Kinder eine sprachliche Brücke zur Familie aufzubauen und dadurch zu einem weiteren Kompetenzerwerb in allen Sprachen des Kindes beizutragen.

Im Nationalen Kriterienkatalog werden im Qualitätsbereich „Kulturelle Vielfalt“ Kriterien für räumliche und materielle Bedingungen beschrieben (Tietze/Viernickel 2007, S. 194–206)¹. In dem Leitgesichtspunkt „Räumliche Bedingungen“ wird u.a. folgendes Qualitätskriterium genannt: „In der gesamten Einrichtung und auf dem Außengelände sind Elemente aus den Familienkulturen aller Kinder sichtbar und erlebbar“ (ebd., S. 195). Im Leitgesichtspunkt „Vielfalt und Nutzung von Material“ wird u.a. als Qualitätskriterium genannt: „In der Bücherecke befinden sich zweisprachige Bilder- und Kinderbücher“ (ebd., S. 204). In den daraus entstandenen Checklisten zur Selbstevaluation werden diese Kriterien nochmals konkretisiert (Tietze 2013, S. 118–214). Bezüglich der räumlichen Bedingungen heißt es hier: „Es gibt im Eingangsbereich der Einrichtung eine Tafel mit Informationen über die vertretenen Kulturen sowie deren Feste und Feiertage“ (ebd., S. 208). Bei dem Leitgesichtspunkt „Vielfalt und Nutzung von Material“ wird nach dem Vorhandensein von zweisprachigen Bilder-/Kinderbüchern und auditiven Medien gefragt (ebd., S. 212). Zwar können Kindergartenkinder die mehrsprachigen Texte in den Büchern in der Regel nicht eigenständig lesen, dennoch können Inhalt und Sprache durch das gemeinsame Betrachten und Vorlesen mit dem pädagogischen Personal oder mehrsprachigen Eltern erschlossen werden.

Die Raumgestaltung und Materialauswahl in Kitas mit hohem Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder ist bislang noch kaum Gegenstand empirischer Forschung. Inwieweit die nichtdeutschen Herkunftssprachen in einer Einrichtung Berücksichtigung in der Raumgestaltung und Materialauswahl finden, bleibt somit offen. Abgesehen von einzelnen Befragungsergebnissen zu Teilaspekten der Raumgestaltung und Materialauswahl im Kontext von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit (Dahlheimer/Thiersch/Faas 2015; Viernickel u.a. 2013; Fried 2007) gibt es hierzu keine empirischen Daten.

3. Fragestellung und methodisches Vorgehen

Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist es, den Einbezug von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (> 50%) vor dem familiären Hintergrund der Kinder zu beschreiben. Zunächst wird das familiäre Sprachenumfeld der mehrsprachigen Jungen und Mädchen charakterisiert und darauf aufbauend der Frage nachgegangen, inwieweit sich diese sprachbezogene Heterogenität in der Raumgestaltung und Materialauswahl der untersuchten Kitas mit hohem Migrantenanteil wiederfindet.

Die Fragestellungen sollen anhand von Daten des Projektes „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ (IMKi) beantwortet werden. Dabei handelt es sich um eine durch das BMBF geförderte Studie, die an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt wurde (siehe IMKi-Methodenbericht; *Frank* u.a. 2016 für weitere Informationen).

Stichprobe

An der Studie nehmen 19 Kindertageseinrichtungen (54 Gruppen; 3 bis 6 Jahre) in zwei Großstädten in Süddeutschland mit einem Anteil von mindestens 50% Kindern (im Durchschnitt 83%) mit nichtdeutscher Herkunftssprache teil. Zehn Einrichtungen sind in städtischer Trägerschaft, sechs in katholischer und drei in evangelischer Trägerschaft. Die Einrichtungen haben im Durchschnitt 68 Plätze und sind in drei Gruppen organisiert. Alle 131 pädagogischen Fachkräfte der 19 Kindertageseinrichtungen haben der Teilnahme an dem Forschungsprojekt zugestimmt. Die Mehrheit des pädagogischen Personals gibt an, in Deutschland geboren zu sein (76,6%). Über eigene Migrationserfahrungen verfügen somit 23,4% der befragten pädagogischen Fachkräfte. Verglichen mit der Migrationserfahrung des pädagogischen Personals in Westdeutschland ist der Anteil in der IMKi-Studie um etwa 10% über dem Durchschnitt (*Hanssen* u.a. 2014, S. 63). Eine nicht deutsche Herkunftssprache geben nur wenige pädagogische Fachkräfte an (15 von 128; davon $n = 7$ russisch; $n = 6$ türkisch/kurdisch; $n = 2$ sonstige Sprachen). Die Angaben der Gruppenleitungen zu strukturellen Merkmalen der einzelnen Kindergartengruppen sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 1: Deskriptive Stichprobeninformation der Kita-Gruppen

	M (SD)	Min	Max
Anzahl Personal in der Gruppe	2,13 (0,55)	1	3
Anzahl Kinder in der Gruppe	22,20 (4,95)	8	30
Anzahl Kinder beide Eltern ndH in der Gruppe	16,61 (5,00)	7	28
Anzahl Kinder ein Elternteil ndH in der Gruppe	1,59 (1,43)	0	6
Anzahl nichtdeutscher Herkunftssprachen	7,96 (2,15)	4	13
Anzahl Kinder mit türkischer Herkunftssprache	5,20 (2,62)	1	13
Anzahl Kinder mit russischer Herkunftssprache	3,41 (3,57)	0	16

Datenbasis: Angaben der Gruppenleitungen 2015 (N = 54); *Anmerkung:* ndH = nichtdeutschsprachiger Herkunft

Im Mittel werden rund 22 Kinder von zwei pädagogischen Fachkräften² betreut. Die Anzahl der Kinder, deren Eltern beide nichtdeutschsprachiger Herkunft³ sind, ist wesentlich höher als der Anteil der Kinder mit nur einem Elternteil mit nichtdeutschsprachiger Herkunft. Nach Angaben des pädagogischen Personals sind in jeder Gruppe rund acht verschiedene nichtdeutsche Herkunftssprachen⁴ vertreten. Die größten Sprachgruppen in den Einrichtungen sind Türkisch und Russisch. Die türkische Sprache kommt nach Angaben des pädagogischen Personals in jeder der 54 Gruppen mindestens einmal vor. Die russische Sprache kommt in 44 von 54 Kita-Gruppen vor. Es gibt aber keine Einrichtung, in der nicht mindestens in einer Gruppe Kinder mit russischer Herkunftssprache vertreten sind.

Mittels einer Elterninformation wurden die mehrsprachigen Familien und ihre Kinder in den 19 teilnehmenden Kindertageseinrichtungen rekrutiert. Von den 871 schriftlich eingeladenen Eltern erteilten 258 (29,6%) ihr Einverständnis. Die Stichprobe der teilnehmenden Kinder reduzierte sich allerdings auf insgesamt 214 Kinder (Jungen $n = 102$; Mädchen $n = 112$) mit einem Durchschnittsalter von 53,23 Monaten ($SD = 9,24$ Monate; Range 36-77). 44 Kinder mussten aufgrund von nicht passendem Alter, verspätetem Eintreffen von Einverständniserklärungen, unregelmäßigen Kindergartenbesuchen und Überschreitung der maximalen Anzahl von 25 Kindern pro Kindertageseinrichtung von der Stichprobe ausgeschlossen werden.

Über schriftliche Befragungen wurden Angaben zum sozioökonomischen Status der Familien, zum Migrationshintergrund und zum Sprachenumfeld erhoben. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig und wurde mit einer Aufwandsentschädigung vergolten. Der sozioökonomische Status der Familie wurde anhand von Berufsbezeichnungen und Tätigkeitsbeschreibungen der Eltern erfasst. Diese wurden entsprechend der Klassifikation der Berufe nach der Internationalen Standardklassifikation der Berufe zur Anwendung in der Europäischen Gemeinschaft (ISCO-88 COM, *Statistisches Bundesamt* 2009) kodiert. Anhand eines von der *GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften* bereitgestellten Umsteigeschlüssels (*GESIS* o. J.) wurde diese Klassifikation zum International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI; *Ganzeboom/Treiman* 1996) umkodiert. Von den 201 eingegangenen Fragebögen konnten 167 (83,5%) zur Verschlüsselung des sozioökonomischen Status berücksichtigt werden. Bei differierenden ISEI-Werten der Eltern wird der jeweils höhere gewählt (HISEI). Der mittlere HISEI-Wert der 167 gültigen Antworten liegt bei 39,7 mit einer Standardabweichung von 12,9. Die Spannweite reicht von 16 bis 73. Die sozioökonomischen Ressourcen der Familien der IMKi-Stichprobe sind damit im Vergleich zu den Familien in Deutschland insgesamt deutlich niedriger. In den PISA-Ergebnissen aus dem Jahr 2012 wird beispielsweise ein Mittelwert der PISA-Stichprobe von 50,9 (*Müller/Ehmke* 2013, S. 251) angegeben. Bei Kindern mit Migrationshintergrund liegt der mittlere HISEI-Wert dort bei 43,8 (*Gebhardt* u.a. 2013, S. 294). Der im Mittel vergleichsweise geringe sozioökonomische Status findet sich entsprechend auch in der IMKi-Studie. Die in dieser Studie beteiligten Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund sind somit weit häufiger von sozioökonomischen Risikolagen in den Elternhäusern betroffen als Kinder ohne einen Migrationshintergrund.

Der Migrationshintergrund der Kinder wird entsprechend gängiger Definitionen (z.B. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016) anhand des Geburtslandes des Kindes, der Eltern und der Großeltern erfasst. Unterschieden wird zwischen Kindern, die im Ausland geboren wurden (1. Generation), in Deutschland geborenen Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (2. Generation), in Deutschland geborenen Kindern, von denen ein

Elternteil im Ausland und ein Elternteil in Deutschland geboren wurden (2,5. Generation) und Kindern von in Deutschland geborenen Eltern, aber mindestens zwei im Ausland geborenen Großeltern (3. Generation). Für 166 der zum ersten Messzeitpunkt teilnehmenden Kinder konnte die Zuwanderergeneration auf Grundlage der Angaben der Eltern bestimmt werden. Demnach sind 12,7% der Stichprobe Kinder der 1. Generation, 57,2% Kinder der zweiten Generation, 20,5% Kinder mit einem in Deutschland und einem im Ausland geborenen Elternteil (2,5. Generation) und 9,6% Kinder der dritten Generation. Eigenen Berechnungen auf Grundlage des *Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 320)* zufolge waren im Jahr 2013 9,5% der Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von 3 bis 6 Jahren Kinder der 1. Generation, 55,4% Kinder der 2. Generation und 34,5% Kinder der 2.5. Generation. Für die 3. Generation werden keine Zahlen berichtet. Schätzungen dazu bewegen sich bei Kindern im Kindergartenalter zwischen 3% und 5% der Gesamtbevölkerung. Ausgehend von einem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund von einem Drittel der Gesamtbevölkerung würden damit zwischen 9% und 15% der Kinder mit Migrationshintergrund zur 3. Generation zugerechnet werden. Unter Bezugnahme auf diese Vergleichsdaten entspricht die Stichprobe damit weitestgehend der Verteilung der Zuwanderergeneration der Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von 3 bis 6 Jahren in der Gesamtbevölkerung Deutschlands.

Erhobene Daten

Für die Beschreibung des familiären Sprachumfeldes konnten 201 eingegangene Elternfragebgen verwendet werden. Der Elternfragebogen wurde in den Sprachen Deutsch, Türkisch und Russisch ausgegeben und umfasst unter anderem Fragen zur Kontaktdauer zu den einzelnen Sprachen des Kindes und zum alltäglichen Sprachgebrauch der Kinder und der einzelnen Familienmitglieder.

Die räumlichen und materiellen Bedingungen in den Kitas wurden mit einem am Nationalen Kriterienkatalog (*Tietze/Viernickel 2007, S. 193–206*) angelehnten *Ratingverfahren zur Erfassung der Sprachenvielfalt in Kindertageseinrichtungen* erfasst (im Folgenden abgekürzt als REVK). In Anlehnung an die darin beschriebenen Merkmale einer guten pädagogischen Qualität wird der Untersuchungsgegenstand in insgesamt neun Items operationalisiert, die zwei Dimensionen bilden: „Sprachenvielfalt in den Räumen der Kindertageseinrichtung“ (5 Items) und „Sprachenvielfalt in den Materialien der Gruppe“ (4 Items).

Tabelle 2: Items der Dimension „Sprachenvielfalt in den Räumen der Kindertageseinrichtung“

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Im Eingangsbereich der Einrichtung wird die Sprachenvielfalt der Kinder und ihrer Familienmitgliedern deutlich. 2. Die verschiedenen Sprachen der Kinder und ihrer Familienmitgliedern sind in der gesamten Einrichtung optisch prsent. 3. Bei schriftlichen Mitteilungen an Wänden/Pinnwnden/Flächen werden in der gesamten Einrichtung die vertretenen Sprachen berücksichtigt. 4. In der Einrichtung gibt es für alle gut erkennbar schriftliche Informationen zu den Migrationsgeschichten (auch Binnenmigration), Herkunftsländern, Nationalitäten, Sprachen und Dialekten, die in den Familien der Kinder vertreten sind. 5. In der Einrichtung liegen Zeitschriften und Informationsmaterialien für Eltern in den vertretenen Sprachen aus. |
|---|

Bewertet werden diese Items durch eine vierstufige Skalierung: (1) „wird gar nicht berücksichtigt“, (2) „wird kaum berücksichtigt“, (3) „wird überwiegend berücksichtigt“, (4) „wird überall berücksichtigt“. Für jede Skalenstufe wurde eine Beschreibung entwickelt und in der Praxis erprobt. Die Skalenstufe 4 wird beispielsweise immer dann ausgewählt, wenn die Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit durchgängig in allen Bereichen der Kindertageseinrichtung sichtbar und erlebbar wird. Die räumlichen Bedingungen in der Einrichtung sind so angepasst, dass möglichst alle Kinder von den Sprachen der anderen Kinder profitieren können. Für eine einheitliche Bewertung sind Häufigkeitsbezeichnungen definiert. Eine Überprüfung der Interrater-Reliabilität ergab eine prozentuale Übereinstimmung von 80%. Der zufallsbereinigte Cohens-Kappa-Koeffizient beträgt für alle Items $\kappa = .643$. Werte zwischen $.600$ und $.750$ gelten laut *Döring* und *Bortz* (2016) als eine gute Konkordanz.

Eine Reliabilitätsanalyse der internen Konsistenz der fünf beobachteten Items mit Cronbach's Alpha ergab keinen zufriedenstellenden Wert ($\alpha = .546$), was auf die Bandbreite der Indikatoren und auf eine selektive Umsetzung der beobachteten Merkmale zurückzuführen ist. Die einzelnen Werte der Dimension „Sprachenvielfalt in den Räumen der Kindertageseinrichtung“ können deshalb nicht zu einem Gesamtwert zusammengefasst werden.

Zur Kontrolle der Konstruktvalidität wurde ein Item des Ratinginstrumentes „Supports for Early Literacy Assessment“ (SELA) (*Smith/Davidson/Weisenfeld* 2001) unabhängig von der REVK-Beobachtung eingesetzt. Das SELA-Instrument ist ähnlich aufgebaut wie die „Early Childhood Environment Rating Scale“ (*Harms/Clifford/Cryer* 1998). In einer 5-stufigen Likert-Skala wird in dem Item „Teachers promote the maintenance and development of children's native language“ der grundsätzliche Einbezug von Mehrsprachigkeit erfasst. Die Einrichtungen wurden im Mittel mit $2,21$ ($SD = 1,38$) auf der 5-stufigen Likert-Skala eingeschätzt (5 = „ideal“, 4 = „good“, 3 = „mediocre“, 2 = „poor“, 1 = „very low“). Die nachfolgende Tabelle 3 zeigt die Rangkorrelation nach Spearman der SELA und REVK-Beobachtung.

Tabelle 3: Konstruktvalidität von REVK

		SELA		REVK			
		1	2	3	4	5	6
SELA	1 Grundsätzlicher Umgang	--					
REVK	2 Eingangsbereich	.433**	--				
	3 Gesamteinrichtung	.401*	<i>n.s.</i>	--			
	4 Mitteilungen	.627*	.281	.354*	--		
	5 Informationstafeln	.645*	.339*	.795**	.426**	--	
	6 Informationsmaterial	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	.621**	<i>n.s.</i>	--

Datenbasis: REVK und SELA Beobachtung 2015; Anmerkungen: $p \geq .05$ *n.s.* = nicht signifikant; * $p < .05$ = signifikant; ** $p < .01$ = sehr signifikant; *** $p < .001$ = höchst signifikant

Die Korrelationsanalyse zeigt, dass vier von fünf der REVK-Items einen signifikanten Zusammenhang mit der SELA-Beobachtung aufweisen ($p = .000$ bis $.007$). Die Effektstärken sind gemäß *Cohen* (1988) als mittel bis stark zu betrachten ($r_s = .433$ bis $.645$). Eine angemessene Konstruktvalidität ist somit gegeben. Einzig das fünfte Item bezüglich des Vorhandenseins von Zeitschriften und Informationsmaterialien für Eltern in den vertretenen Sprachen in der Einrichtung zeigt keinen signifikanten Zusammenhang ($r_s =$

.244, $p = .140$). Das Item zeigt zudem kaum Zusammenhänge mit den weiteren Items des REVK-Ratings. Die Korrelationsanalyse veranschaulicht außerdem, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Sprachenvielfalt im Eingangsbereich und in der Gesamteinrichtung gibt.

In der zweiten Dimension wird nach den Materialien in der Gruppe gefragt. Hierzu können vier Items zugerechnet werden.

Tabelle 4: Items der Dimension „Sprachenvielfalt in den Materialien der Gruppe“

1.	Es gibt deutschsprachige Kinder- und Märchenbücher aus den jeweiligen Kultur- und Sprachkreisen der Kinder.
2.	Es gibt Bücher in anderen Sprachen als Deutsch.
3.	Es gibt mehrsprachige Bücher (deutsch und andere Sprache bzw. Sprachen).
4.	Es gibt einen Bereich für die Nutzung von auditiven Medien (CDs, Hörspiele, Musik, Kassetten, sonstige Tonquellen) in den nichtdeutschen Herkunftssprachen der Kinder.

Bei diesen Items geben die Beobachtenden die Anzahl der vorhandenen Materialien an, wie viele davon frei zugänglich sind und in welcher Sprache die Materialien vorliegen. Die Beobachterinnen und Beobachter wurden von Ende April bis Anfang Juni 2015 in einer Präsenzschulung und wöchentlich stattfindenden Online-Seminaren auf die Beobachtung in der Einrichtung vorbereitet. Die Ratings der ersten Pr-Erhebung vor Beginn der Intervention wurden von Juni bis November 2015 jeweils an einem Vormittag in den 19 teilnehmenden Kitas durchgeführt.

4. Ergebnisse

Familiäres Sprachumfeld von Familien mit Migrationshintergrund

Betrachtet man den sprachlichen Hintergrund der Kinder, so fallen die Sprachen Türkisch, Russisch und Albanisch als die am stärksten vertretenen Sprachen der Stichprobe auf. Weitere auftretende Sprachen sind Afrikaans, Arabisch, Bosnisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Hindu, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, eine nigerianische Sprache, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Serbisch, Thailändisch, Tschechisch und Ungarisch. 80% der Familien geben an, dass eine nichtdeutsche Herkunftssprache die Erstsprache der Kinder darstellt. Den größten Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache machen demnach mit 33% ($n = 71$) Kinder mit türkischem Sprachhintergrund aus, gefolgt von Kindern mit Russisch (18%, $n = 39$), Albanisch (6,5%, $n = 14$), Kurdisch ($n = 12$), Kroatisch ($n = 7$) und Rumänisch ($n = 5$). Vereinzelt werden Italienisch, Serbisch, Arabisch, Polnisch und weitere nichtdeutsche Sprachen angegeben. Zudem gaben 32% der Eltern an, dass ihre Kinder mit zwei Erstsprachen aufwachsen: Deutsch ($n = 54$), Türkisch ($n = 5$), Russisch ($n = 2$), Kurdisch ($n = 2$), Arabisch ($n = 1$), Kroatisch ($n = 1$) und Griechisch ($n = 1$) zählen zu den berichteten zweiten Erstsprachen der Kinder.

Bezüglich der Kontaktdauer zur nichtdeutschen Sprache liegen 143 Antworten der Eltern vor. Daraus wird deutlich, dass 93% der Kinder seit der Geburt in regelmäßigem Kontakt zur Herkunftssprache stehen. Auch die restlichen 7% kommen bis spätestens zum 3. Lebensjahr in Berührung mit der Herkunftssprache. Nach Angaben der Eltern kommen

mehr als die Hälfte (55%, 85 von 153) der Kinder gleichzeitig ab der Geburt mit der deutschen Sprache in Kontakt.

Die Anteile der Präsenz der Sprachen innerhalb der Familie, sowie die Antworthäufigkeiten je nach Familienmitglied, sind in der Tabelle 5 dargestellt. Aus dieser geht hervor, dass 40-50% aller Eltern (und anderer Familienmitglieder) im häuslichen Kontext entweder überwiegend oder ausschließlich die Herkunftssprache bevorzugen. Geschwister ausgenommen ist Deutsch bei 16% bis 20% der Familienmitglieder (Eltern und andere Familienmitglieder wie z.B. Großeltern, Tanten etc.) die bevorzugte Sprache. Der gemischte bzw. ausgewogene Sprachgebrauch der deutschen Sprache ist hingegen bei Geschwisterkindern deutlich erkennbar. Knapp die Hälfte (46,6%) dieser nutzen beide Sprachen im gleichen Maße, wobei bei den übrigen 41,5% der Geschwisterkinder im Unterschied zu ihren Eltern oder anderen Familienmitgliedern die deutsche Sprache mehr Verwendung findet.

Tabelle 5: Präsenz der Sprachen im innerfamiliären Kontext

	<i>n</i>	<i>nur dspr.</i>	<i>überwiegend dspr.</i>	<i>beide Sprachen</i>	<i>überwiegend ndH</i>	<i>nur ndH</i>
Vater	158	11 (6,9%)	16 (10,1%)	52 (32,9%)	41 (25,9%)	38 (24%)
Mutter	165	17 (10,3%)	16 (9,6%)	61 (36,9%)	36 (21,8%)	35 (21,2%)
Geschwister	118	24 (20,3%)	25 (21,2%)	55 (46,6%)	6 (5,1%)	8 (6,7%)
andere Familienmitglieder	138	9 (6,5%)	14 (10,1%)	47 (34%)	31 (22,4%)	37 (26,8%)

Datenbasis: Elternbefragung 2015; *Anmerkung:* dspr. = deutschsprachig, ndH = nichtdeutsche Herkunftssprache

Materielle und räumliche Bedingungen in Kindertageseinrichtungen

Die Raumgestaltung in Bezug auf die Berücksichtigung der Sprachenvielfalt wurde mit dem REVK-Ratingverfahren auf einer Skala von 1 („wird gar nicht berücksichtigt“) bis 4 („wird überall berücksichtigt“) von den Beobachtern in den 19 teilnehmenden Einrichtungen eingeschätzt. Die Ergebnisse aus dieser Bewertung sind in der nachfolgenden Abbildung dargestellt (siehe Abbildung 1).

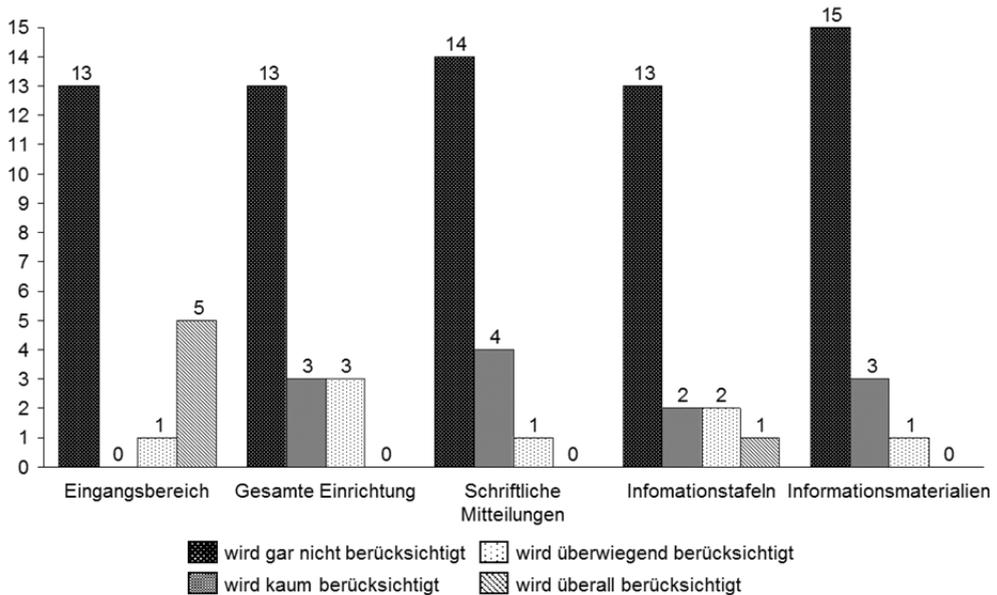


Abbildung 1: Sprachenvielfalt in den Räumen der Kindertageseinrichtung

Im Mittel werden für alle 19 Einrichtungen vier von fünf der beschriebenen räumlichen Bedingungen *gar nicht berücksichtigt* ($\leq 1,5$). Im Eingangsbereich der Einrichtung wird die Sprachenvielfalt im Mittel *kaum berücksichtigt* ($\leq 2,5$). Bei der genaueren Betrachtung der einzelnen Items fällt auf, dass besonders das erste Item („Eingangsbereich“) etwas aus der Reihe fällt. Die folgenden drei Items beschreiben die Sprachenvielfalt in der Gesamteinrichtung, bei schriftlichen Mitteilungen an Wänden und schriftlichen Informationen zu den Herkunftsländern, Sprachen und Dialekten der Kinder und Familien in der Einrichtung. Im Mittel werden diese beschriebenen Beobachtungsgegenstände *gar nicht berücksichtigt*. Zeitschriften und Informationsmaterialien für Eltern in den vertretenen Sprachen sind ebenfalls im Mittel nicht vorhanden bzw. lagen am Tag der Beobachtung nicht aus. Die Anerkennung der Sprachenvielfalt der Kinder und ihrer Familienmitglieder durch Begrüßungsworte in den vertretenen Sprachen im Eingangsbereich werden in fünf Kitas durchgängig sichtbar und erlebbar. Zwei Drittel der Kitas berücksichtigen jedoch die Sprachenvielfalt der Kinder und ihrer Eltern in keinem der untersuchten Bereiche.

Bei der Prüfung des Vorhandenseins an deutsch- und mehrsprachigen Materialien in den Kita-Gruppen wurde zusätzlich unterschieden, ob das Material *vorhanden*⁵ ist, ob es *frei zugänglich*⁶ ist und in welcher Sprache (Russisch/Türkisch/Kurdische/Sonstige) es vorliegt. Es wird das Vorhandensein von deutschsprachigen Kinder- und Märchenbüchern, in denen sprachliche und/oder kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar wird, erfasst (1). Es werden nichtdeutsche Bücher (2), zwei- und mehrsprachige Bücher (3) und nichtdeutsche auditive Medien (4) festgehalten. Der Bestand der Materialien wird auf Gruppenebene erhoben. Allerdings haben viele Kitas zusätzlich zu den Materialien in der Gruppe einen weiteren Funktionsraum, in welchem weitere Materialien für die Gesamteinrichtung zur Verfügung stehen. Deshalb erhöht sich die Stichprobengröße auf 65 Gruppen (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Deskriptive Darstellung der Dimension „Sprachenvielfalt in den Materialien der Kita-Gruppe“

		N	M (SD)	Min	Max	Σ
1	dspr. Kinder-/Märchenbücher	65	1,42 (3,02)	0	14	85
	Davon frei zugänglich	65	0,57 (1,96)	0	13	34
2	Nichtdeutsche Bücher	65	0,20 (0,75)	0	4	13
	Davon frei zugänglich	65	0,17 (0,72)	0	4	11
	in Türkisch/Kurdisch	65	0,08 (0,32)	0	2	5
	in Russisch	65	0,08 (0,37)	0	2	5
	in sonstigen Sprachen	65	0,05 (0,21)	0	1	3
3	Zwei- und mehrsprachige Bücher	65	1,12 (2,71)	0	11	73
	Davon frei zugänglich	65	0,27 (1,19)	0	7	17
	in Deutsch-Türkisch/Kurdisch	65	0,44 (1,60)	0	9	26
	in Deutsch-Russisch	65	0,09 (0,34)	0	2	5
	in Deutsch-sonstige Sprache	65	0,28 (1,09)	0	6	16
4	Nichtdeutsche auditive Medien	65	0,45 (1,69)	0	10	29
	Davon frei zugänglich	65	0,16 (1,01)	0	8	10
	in Türkisch/Kurdisch	65	0,00 (0,00)	0	0	0
	in Russisch	65	0,00 (0,00)	0	0	0
	in sonstigen Sprachen	65	0,16 (1,04)	0	8	10

Datenbasis: REVK Beobachtung 2015.

Anmerkung: dspr. = deutschsprachig; Die Angaben in der Tabelle beziehen sich auf die Gesamtzahl der erfassten Materialien in den 65 Gruppen (inklusive der Funktionsräume).

In den untersuchten Kita-Gruppen findet sich im Mittel etwas mehr als ein Kinder-/Märchenbuch, in dem sprachliche und/oder kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar wird (vgl. Tabelle 6). Mehrheitlich sind diese Bücher frei zugänglich. In fünf Kitas war am Tag der Beobachtung in keiner Gruppe und/oder in keinem Funktionsraum (ein Raum, der von allen Kindern selbstständig genutzt werden kann) ein solches Buch vorhanden. Nichtdeutsche Bücher (vgl. Tabelle 6), die nur in einer fremden Schrift bzw. in einer anderen Sprache als der Deutschen verfasst sind, gibt es kaum in den beobachteten Kitas. Nur zwei Kitas verfügen über solche Bücher. In den beobachteten Kita-Gruppen findet sich im Mittel ein zwei- und mehrsprachiges Buch (vgl. Tabelle 6). Drei Kitas besitzen zehn oder mehr Kinderbücher, in welchen die Geschichten nicht nur im Deutschen, sondern auch in einer oder mehreren anderen Sprachen abgedruckt sind. Frei zugänglich sind diese Bücher jedoch kaum. Die Bücher sind selten in den nichtdeutschen Herkunftssprachen der Kinder und ihrer Eltern verfasst. Für die im Mittel rund fünf Kinder mit einer türkischen/kurdischen Herkunftssprache gibt es nur in jeder zweiten Kita-Gruppe ein deutsch-türkisch/kurdisches Buch. Und für die im Mittel rund drei Kinder mit einer russischen Herkunftssprache wurden insgesamt in allen Kita-Gruppen lediglich fünf deutsch-russische Bücher gefunden. Bei den sonstigen zwei- und mehrsprachigen Büchern finden sich vor allem englische und französische Medien. Auch die wenigen (vgl. Tabelle 6) zwei- und mehrsprachigen auditiven Medien können kaum ohne Erlaubnis des pädagogischen Personals genutzt werden. Mindestens eines dieser Medien wurde in sechs der beobachteten Kitas gefunden.

5. Diskussion und Ausblick

Anliegen dieses Beitrags war es, den Einbezug von Sprachenvielfalt in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund vor dem familiären Hintergrund der Kinder zu beschreiben. In der hier betrachteten IMKi-Stichprobe sind die beiden Sprachen Türkisch (33%, $n = 71$) und Russisch (18%, $n = 39$) am weitesten verbreitet. Es folgen viele weitere Sprachen (Albanisch, Kroatisch, Rumänisch u.a.m.), vor allem aus dem osteuropäischen Raum, die im Bildungsbericht (*Autorengruppe Bildungsbericht* 2016) unter sonstige Sprachen gefasst werden. Die Auswertung der Befragungsergebnisse macht eine große Sprachenvielfalt deutlich. Nach Angaben des pädagogischen Personals kommen in den Kita-Gruppen im Mittel rund acht verschiedene nichtdeutsche Herkunftssprachen vor. Die türkische und russische Sprache kommt in allen teilnehmenden Kitas vor. Hinzu kommen je nach Einrichtung verschiedene andere vorwiegend europäische Sprachen.

Bezüglich der Kontaktdauer der Kinder mit Migrationshintergrund zur nichtdeutschen Herkunftssprache zeigen die Befragungsergebnisse, dass 93% der Kinder von Geburt an in regelmäßigem Kontakt zur Herkunftssprache stehen. Die restlichen 7% kommen bis spätestens zum 3. Lebensjahr in Berührung mit der Herkunftssprache. Gleichzeitig kommt mehr als die Hälfte der Kinder aber auch ab der Geburt mit der deutschen Sprache in Kontakt. Somit wird deutlich, dass der Kontakt zur deutschen Sprache in den meisten Familien bereits vor dem Kita-Eintritt besteht.

Betrachtet man den innerfamiliären Sprachgebrauch der Eltern, so fällt auf, dass sie die nichtdeutsche Herkunftssprache und die deutsche Sprache mindestens gleichwertig nutzen, während sich bei den Geschwisterkindern eine deutliche Verschiebung hin zum Deutschen anzeigt. Dieses Ergebnis kann darauf hindeuten, dass Kinder und deren Geschwisterkinder im Umgang miteinander immer weniger die Herkunftssprache bevorzugen und dies in der Tat eine Herausforderung für die Aufrechterhaltung von Herkunftssprachen darstellen kann.

Das Rating der räumlichen und materiellen Bedingungen zeigt auf, dass die gegebene Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit der Kinder und ihren Familienmitgliedern in den 19 untersuchten Einrichtungen kaum sichtbar wird. Das Sichtbarmachen der gegebenen Vielfalt geht mehrheitlich nicht über ein Plakat mit vielsprachigen Willkommensgrüßen im Eingangsbereich hinaus. Die Raumgestaltung und Informationspolitik der beobachteten Kita-Gruppen bleibt trotz vieler zwei- und mehrsprachiger Kinder überwiegend einsprachig.

Auch die Auswahl der sprachförderrelevanten Materialien lässt nicht darauf schließen, dass der überwiegende Teil der betreuten Kinder im familiären Kontext neben dem Deutschen noch mit einer oder mehreren anderen Sprachen aufwächst. Warum mehrsprachige Bücher kaum frei zugänglich sind, kann anhand der Daten nicht beantwortet werden. Eine Möglichkeit, um die Mehrsprachigkeit der Kinder und ihrer Familien zu berücksichtigen, auch ohne über entsprechend vertiefte Sprachkenntnisse in einer nichtdeutschen Herkunftssprache zu verfügen, stellen auditive Medien dar. Allerdings fanden die Beobachterinnen und Beobachter nur wenige CDs oder Kassetten in nichtdeutschen Sprachen. Jedoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass das pädagogische Personal mehrsprachige Hörbücher als nicht-physische digitale Medien (z.B. Mp3) besitzt bzw. nach Bedarf einsetzt.

Die Entwicklung eines eigenen Ratingverfahrens zur Erfassung der strukturellen Bedingungen in Bezug auf die Bildung und Förderung der Mehrsprachigkeit ist notwendig,

weil bestehende Beobachtungsverfahren (z.B. KES-R-E-Z; LiSKit) diesen Bildungsbereich nur sehr allgemein berücksichtigen (Koch/Jüttner/Hormann 2011, S. 8). Die Testgütekriterien des REVK-Instrumentes sind aufgrund der noch nicht abgeschlossenen IMKi-Studie bislang noch als lückenhaft zu bezeichnen und erlauben damit auch nur vorläufige Schlussfolgerungen. Eine Überprüfung der Interrater-Reliabilität ergab eine gute Konkordanz. Eine Reliabilitätsanalyse der internen Konsistenz der fünf Raummerkmale ergab jedoch keinen zufriedenstellenden Wert. Aufgrund der Bandbreite der Indikatoren war ein geringer Zusammenhang aller fünf Items zu erwarten. Homogenere Items könnten zwar die interne Konsistenz verbessern, würden aber zu Lasten der Inhalts- und Konstruktvalidität gehen. Die Konstruktvalidität, ermittelt über die SELA-Beobachterübereinstimmung, zeigt jedoch, dass vier der fünf REVK-Items einen signifikanten bis sehr signifikanten Zusammenhang mit der SELA-Beobachtung aufweisen. Einzig das fünfte Item bezüglich des Vorhandenseins von Zeitschriften und Informationsmaterialien für Eltern in den vertretenen Sprachen in der Einrichtung zeigt keinen signifikanten Zusammenhang und sollte aus weiteren Analysen ausgeschlossen werden.

Die Materialerfassung ist so konzipiert, dass sämtliche Materialien auf Gruppenebene angegeben werden können. Dies erwies sich in der ersten Erhebungswelle als nicht in allen Einrichtungen umsetzbar. Einrichtungen mit einem offenen Konzept haben in der Regel einen Funktionsraum, in welchem alle Materialien für die gesamte Kita vorrätig sind. Anhand der Daten können deshalb in einzelnen Einrichtungen nur Aussagen zur Materialauswahl in der gesamten Kita, nicht aber zu den einzelnen Gruppen gemacht werden. Die zweite Limitierung der Daten besteht darin, dass anhand der Ergebnisse keine Schlussfolgerungen getroffen werden können, ob die Raumgestaltung und Materialauswahl für die Zielgruppe angemessen ist. Auch kann nicht beurteilt werden, ob die vorhandenen Medien adaptiv verwendet werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass mehrheitlich bildungspolitisch ein wertschätzender Umgang und gezielter Einbezug der Sprachen der Kinder gefordert wird. Die vielen unterschiedlichen Herkunftssprachen, welche die Kinder mitbringen, und der heterogene Sprachentwicklungsstand der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund im Deutschen erschwert allerdings dieses Bildungsziel. Hinzu kommt, dass nur wenige pädagogische Fachkräfte die nichtdeutschen Sprachen der Kinder und ihrer Eltern sprechen. In den aktuellen Empfehlungen zum Umgang mit Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit wird deshalb neben dem Sichtbarmachen der nichtdeutschen Herkunftssprachen in Raum und Material auf eine verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern gesetzt. Es ist jedoch noch empirisch zu prüfen, welche Effekte diese Handlungsstrategien zum Einbezug der verschiedenen Sprachen auf die kindliche Entwicklung haben. Im weiteren Verlauf der IMKi-Studie wird zu prüfen sein, inwieweit die mit dem REVK-Beobachtungsverfahren erhobenen räumlichen und materiellen Merkmale, zusammen mit Struktur-, Orientierungs- und Prozessmerkmalen, auf die kindliche Entwicklung einwirken.

Anmerkungen

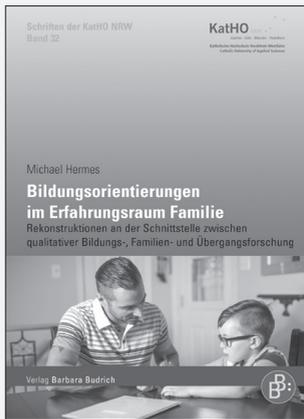
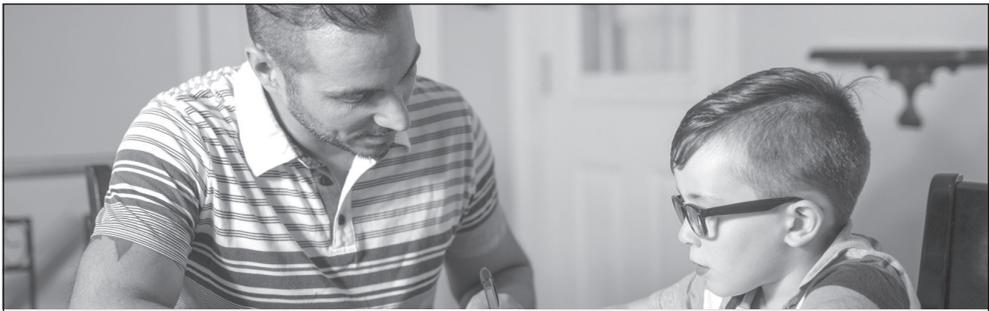
- 1 Inzwischen liegt der Nationale Kriterienkatalog in einer vollständig überarbeiteten und aktualisierten Fassung vor (Tietze/Viernickel 2016). Im neuen Qualitätsbereich „Sprache, Mehrsprachigkeit und Bilinguale Erziehung“ wird nun dem Thema Mehrsprachigkeit eine größere Bedeutung eingeräumt. Zu Studienbeginn stand die neue Auflage noch nicht zur Verfügung.

- 2 Als pädagogische Fachkräfte werden in diesem Beitrag alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gezählt, die nach § 16 Abs. 2 des BayKiBiG als Pädagogisches Personal zusammengefasst werden. Hierzu zählen „pädagogische Fachkräfte“, „pädagogische Ergänzungskräfte“ und „Erzieherinnen und Erzieher im Anerkennungsjahr“ (EAJ).
- 3 Der Terminus „Eltern beide nichtdeutschsprachiger Herkunft“ wird in der Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (§ 5 Abs. 2 AVBayKiBiG) für Eltern mit einem Migrationshintergrund verwendet vgl. http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/kinderbetreuung/stmas-baykitag-43.pdf, Stand: 12.5.2017.
- 4 „Als ‚Herkunftssprachen‘ (auch Familiensprachen) werden in der deutschsprachigen Diskussion die Sprachen bezeichnet, die Zuwanderer aus ihren Herkunftsregionen mitbringen, die meist in privat-familiären Kontexten weiterhin verwendet und an die nachwachsenden Generationen weitergegeben werden.“ (Altmayer 2009, S. 104)
- 5 „Vorhanden [...] sind [...] Materialien dann, wenn sie für die Kinder direkt oder indirekt zugänglich sind. Mit dem Vorhandensein von [...] Materialien ist noch keine Aussage darüber getroffen, ob sie frei zugänglich [...] sind“ (Tietze/Viernickel 2007, S. 268)
- 6 Frei zugänglich: Frei zugänglich sind Materialien dann, „... wenn Kinder keine Erlaubnis bei der Erzieherin einholen müssen, um diese nutzen zu können, alles selbstständig erreichen können [...], Materialien in Sicht- und Greifhöhe aufbewahrt finden...“ (Tietze/Viernickel 2007, S. 266f).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld.
- Altmayer, C.* (2009): Mehrsprachigkeit und Schulerfolg – die europäische (deutsche) Perspektive. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 38, S. 101-110.
- Cohen, J.* (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). – Hillsdale.
- Dahlheimer, S./Thiersch, R./Faas, S.* (2015): Möglichkeiten und Leistungen einer Qualifizierungsmaßnahme für frühpädagogische Fachkräfte im Kontext von Migration. In: *Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Becker-Stoll, F./Cloos, P.* (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion.* – Freiburg, S. 119-145.
- Döring, N./Bortz, J.* (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). – Berlin.
- Elsner, D./Wedewer, V.* (2007): *Begegnung mit Fremdsprachen im Rahmen frühpädagogischer Erziehung. Handreichungen zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich.* Online verfügbar unter: http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Elsner_Wedewer_Fremdsprachen.pdf, Stand: 12.5.2017.
- Filtzinger, O.* (2013): *Interkulturelle Erziehung und Bildung.* In: *Fried, L./Roux, S.* (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit.* – Berlin, S. 221-229.
- Fried, L.* (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. *Sozial Extra*, 31, 5, S. 26-28. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0056-7>
- Frank, M./Jahreiß, S./Ertanir, B./Kratzmann, J./Sachse, S.* (2016): Die IMKi-Studie. Bericht zur Stichprobe und Methodik. Online verfügbar unter: <http://edoc.ku-eichstaett.de/18789/>, Stand: 12.5.2017.
- Ganzeboom, H. B. G./Treiman, D. J.* (1996): Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 3, S. 201-239. <https://doi.org/10.1006/ssre.1996.0010>
- Gebhardt, M./Rauch, D./Mang, J./Sälzer, C./Stanat, P.* (2013): Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: *Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O.* (Hrsg.): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland.* – Münster, S. 275-308.
- GESIS* (o. J.): Umsteigeschlüssel von ISCO-88 (COM) zum Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (International Socio-Economic Index of Occupational Status; ISEI). Online verfügbar unter: http://www.gesis.org/missy/files/documents/MZ/isco_isei.pdf, Stand: 12.5.2017.
- Gogolin, I.* (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 4, S. 529-547. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3>

- Hammer, C. S./Hoff, E./Uchikoshi, Y./Gillanders, C./Castro, D. C./Sandilos, L. E.* (2014): The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, p. 715-733. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Harms, T./Clifford, R. M./Cryer, D.* (1998): *Early Childhood Environment Rating Scale*. Revised edition. – New York.
- Hanssen, K./König, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T.* (Hrsg.) (2014): *Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. – München.
- Hoff, E./Rumiche, R./Burridge, A./Ribot, K. M./Welsh, S. N.* (2014): Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, p. 433-444. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.012>
- Koch, K./Jüttner, A.-K./Hormann, O.* (2011): Strukturen sprachbezogener Förderung von Kindern mit einer anderen Herkunftssprache in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Grundschulforschung, Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 4, 2, S. 7-19.
- Müller, K./Ehmke, T.* (2013): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: *Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O.* (Hrsg.): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. – Münster, S. 245-274.
- Reich, H. H.* (2010): *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. – München.
- Reich, H. H.* (2008): Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 3, S. 249-258.
- Smith, S./Davidson, S./Weisenfeld, G.* (2001): *Supports for Early Literacy Assessment for Early Childhood Programs Serving Preschool-age Children (SELA)*. – New York.
- Statistisches Bundesamt* (2009): *Klassifikation der Berufe (KldB-92) in der Signierung für den Mikrozensus in Verbindung mit dem Umsteigerschlüssel für die Internationale Standardklassifikation der Berufe zur Anwendung in der Europäischen Gemeinschaft (ISCO-88 COM)*. Online verfügbar unter: http://www.gesis.org/missy/files/documents/MZ/kldb92_isco88com.pdf, Stand: 12.5.2017.
- Tietze, W.* (Hrsg.) (2013): *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren* (3. Aufl.). – Berlin.
- Tietze, W./Viernickel, S.* (Hrsg.) (2007): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (3. Aufl.). – Berlin.
- Tietze, W./Viernickel, S.* (Hrsg.) (2016): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. 5. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. – Weinheim.
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L.* (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. – Berlin.
- Viernickel, S./Schwarz, S.* (2009): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. – Berlin.
- Wagner, P.* (2007): *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten*. In: *Sir Peter Ustinov Institut* (Hrsg.): *Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien*. – Wien, S. 125-139.



Michael Hermes

Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie

Rekonstruktionen an der Schnittstelle
zwischen qualitativer Bildungs-,
Familien- und Übergangsforschung

2017 • 311 Seiten • Kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A) • Schriften der KathO NRW, 23
ISBN 978-3-8474-2144-3 • eISBN 978-3-8474-1148-2

In dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie an der Schnittstelle von qualitativer Bildungsforschung, Familienforschung und Übergangsforschung untersucht Michael Hermes Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie. Im Fokus stehen inter- und intragenerationale Aushandlungsprozesse in der Gestaltung und Erfahrung von Übergängen im Bildungssystem. Untersucht werden Fälle am Übergang von Grundschule zum Gymnasium. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Frage, welche Rolle vorhandene Bildungsorientierungen in der Familie spielen.



www.shop.budrich-academic.de

Bedingungsfaktoren der Umsetzung von Betreuungswünschen in der frühen Kindheit und in der Grundschule

Katrin Hüsken, Christian Alt

Zusammenfassung

Ein nicht bedarfsgerechtes Angebot an Betreuungsplätzen führt dazu, dass die Inanspruchnahme erheblich mit sozialer Ungleichheit einhergeht. Dies wurde für den frühkindlichen Bereich wie auch für die Betreuung im Grundschulalter mehrfach gezeigt. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob dieser Selektionseffekt auf unterschiedlichen Vorstellungen oder ungleichen Realisierungschancen einer angemessenen Betreuung beruht.

Schlagwörter: Kindertagesbetreuung, Ganztagsbetreuung, soziale Ungleichheit, Region, Ganztagschule

Decisive factors to realize day care wishes in early childhood and in primary school

Abstract

The inadequate offer of day care opportunities results in significant social inequality among children attending such institutions. This has been shown for early childhood education and care as well as for day care for primary school pupils. The present contribution investigates whether this selective effect may be caused by diverging day care wishes or demands among parents and which factors increase the likelihood to fulfill one's day care demands.

Keywords: Child day care, Social inequality, All-day school, region

1. Einleitung

(West-)Deutschland galt lange Zeit als Prototyp konservativ-korporatistischer Wohlfahrtsstaaten (*Esping-Andersen* 2000; *Mahon* 2002; *Treas/Widmer* 2000). Dominierendes Familienmodell in diesen Staaten war und ist das „männliche Ernährermodell“. Dabei wurde die Betreuung der Kinder bis in die 90er Jahre hinein als familiäre Aufgabe gesehen und durch entsprechende Transferzahlungen unterstützt. Institutionelle Kinderbetreuung hatte in dieser Vorstellung nur eine sozialisationsergänzende Funktion. Eine öffentlich geförderte Unterstützung bei der Kinderbetreuung gab es erst für Kinder ab dem vierten Lebensjahr in Form des halbtags geöffneten Kindergartens. Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren wie auch für Schulkinder waren stets die Ausnahme und daher nur für einen kleinen Teil der Kinder vorhanden.

Inzwischen hat sich das Leitbild der sozialstaatlichen Politik in Deutschland gewandelt: An Stelle des „männlichen Ernährermodells“ ist das von den Institutionen der EU favorisierte Modell einer gleichberechtigten Erwerbstätigkeit von Frau und Mann und einer damit verbundenen Betreuung der Kinder in außerfamiliären Einrichtungen getreten (*Gerhards/Hölscher* 2003). Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gerade auch für Mütter soll damit deutlich gefördert werden. Im Zuge dieser Entwicklung wurde 1996 der Rechtsanspruch auf eine öffentlich geförderte Kindertagesbetreuung für Drei- bis Sechsjährige eingeführt. 2005 wurde dann mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) und 2008 mit dem Kinderförderungsgesetz (KiföG) der Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige in Angriff genommen. Seit 2013 existiert ein Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung für Kinder ab einem Jahr.

Flankiert wurde dieses Bestreben durch die Reform der Elternzeit und des Elterngeldes im Jahr 2007. Damit sollte es Vätern und Müttern ermöglicht werden, das Aufwachsen ihres Kindes nach der Geburt bis zu einem Jahr mitzuerleben. Das Elterngeld ist als Lohnersatzleistung konzipiert und soll eine zügige Rückkehr der Mütter in den Arbeitsmarkt fördern.

Aber nicht nur im U3-Bereich können deutliche Entwicklungen beobachtet werden. Der Pisaschock aus dem Jahre 2001 (*Baumert* u.a. 2001) führte dazu, dass auch für Schüler diesen ganztägigen Bildungsangeboten verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Das Milliarden schwere Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ führte zu einem starken Ausbau der Ganztagschulen. Um eine bessere Verschränkung der frühkindlichen Bildung mit den Bildungsangeboten im Grundschulbereich zu erreichen, sollen die neu entwickelten Bildungspläne dazu beitragen, dass Kindern altersgerechte Bildungserfahrungen mit entsprechenden pädagogischen Ansätzen vom Eintritt in die Kindertagesbetreuung bis ins Schulalter hinein in Tageseinrichtungen zur Verfügung stehen.

Mit dem Ausbau der Kindertagesbetreuung und den Ganztagschulen werden simultan mehrere Ziele verfolgt. Aus Arbeitsmarktperspektive soll die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessert und so den Müttern vor dem Hintergrund eines drohenden Fachkräftemangels eine Erwerbstätigkeit ermöglicht werden. Gleichzeitig soll die bessere Betreuungssituation aus familienpolitischer Perspektive zur wirtschaftlichen Stabilität der Familien beitragen, die soziale Teilhabe von Familien verbessern und letztlich auch die Realisierung von Kinderwünschen erleichtern. Bildungspolitisch ist die „bessere Entwicklung von Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen sowie ein Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen“ angestrebt (*BMFSFJ* 2005, S. 487). Darüber hinaus sollen Betreuungseinrichtungen den Kindern Sozialisationserfahrungen vermitteln, wenn sie heute oft nur mit einem oder gar keinem Geschwister aufwachsen.

Diese Ziele sind nur erreichbar, wenn alle Bevölkerungsgruppen die gleichen Zugangschancen zu den Bildungs- und Betreuungsangeboten haben. Wenn aber das Platzangebot hinter dem Betreuungsbedarf zurückbleibt, ist es von besonderem Interesse, ob die Chancen einen Platz zu bekommen, für alle Eltern gleich groß sind. Ist dies nicht der Fall, muss dies als Hinweis auf soziale Ungleichheit verstanden werden. In diesem Beitrag soll daher der Frage nachgegangen werden, welche sozialen Selektionsprozesse bei der Umsetzung des Betreuungswunsches für unter Dreijährige und Grundschulkindern greifen. Dabei wird in einem ersten Schritt das unterschiedliche Inanspruchnahmeverhalten in beiden Altersgruppen dargestellt. Darauf aufbauend werden mit Hilfe der Daten des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) und der KiföG-Länderbefragungen soziale und regionale Disparitäten bei der Äußerung eines Betreu-

ungswunsches aufgezeigt. Schließlich sollen jene Faktoren benannt werden, die bei der Realisierung des Betreuungswunsches eine besondere Rolle spielen.

2. Vorliegende Befunde

Das Angebot an Betreuungsplätzen und damit auch die Inanspruchnahme ist in den einzelnen Altersgruppen höchst unterschiedlich. Die Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen liegt 2015 bei 32,9%. Von den 3- bis 5-Jährigen besuchen 95% eine Kindertageseinrichtung, 77% von ihnen ganztägig (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016). Für die Grundschul Kinder gehen Schätzungen davon aus, dass im Schuljahr 2014/15 fast die Hälfte ganztägige Angebote in Horten und/oder Ganztagschulen besuchte (ebd.).

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung ab dem 3. Geburtstag ist zu einem festen Bestandteil der frühkindlichen Biografie geworden. Bei den unter 3-Jährigen und den Grundschulkindern zeigen sich jedoch Lücken zwischen Bedarf und Angebot (*BMFSFJ* 2016, *Alt/Hüsken* 2016, *StEG-Kosortium* 2013). So wünschen sich im Jahr 2015 43,2% der Eltern mit einem Kind unter 3 Jahren einen Betreuungsplatz (*BMFSFJ* 2016). Für ihr Schulkind (bis 16 Jahren) hätten gern 70% der Eltern einen Ganztagsplatz (*Killus/Tillmann* 2014). Hierbei zeigt sich, dass die Nachfrage mit steigendem Angebot wächst (*Enes* u.a. 2014). Dies führt zu einem Wettbewerb um eine nicht ausreichende Zahl an vorhandenen Plätzen. Dadurch ist mit sozialen Selektionsmechanismen zu rechnen (*Fuchs-Rechlin/Bergmann* 2014). Auch der Wohnort hat einen Einfluss auf die Inanspruchnahme von Betreuungsangeboten für beide Altersgruppen: Kinder in Ostdeutschland und in Großstädten, also in Gebieten mit vergleichsweise hoher Versorgungsquote, besuchen mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Betreuung (*Fuchs-Rechlin/Bergmann* 2014, *Eichhorst* u.a. 2011, *Börner* u.a. 2014, *Marcus* u.a. 2015, *Hüsken* 2015).

Betreuungssituation und -wünsche im frühkindlichen Bereich

Der uneingeschränkte Rechtsanspruch, der seit 2013 für Kinder ab dem ersten Geburtstag gilt, sollte diese Mechanismen abschwächen. Vom Ausbau haben aber bislang vor allem Erwerbstätige und damit Angehörige der Bildungselite überproportional profitiert (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016; *Krapf/Kreyenfeld* 2010; *Alt/Bergruber/Riedel* 2012, *Schober/Stahl* 2014).

So sind Kinder von Eltern mit niedrigem Schulabschluss, mit niedrigerem Einkommen und Kinder mit Migrationshintergrund seltener in frühkindlicher Kindertagesbetreuung anzutreffen, während Kinder, deren Eltern beide erwerbstätig sind bzw. deren alleinerziehender Elternteil erwerbstätig ist, häufiger außerfamiliär betreut werden (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, *Hubert/Bergruber/Alt* 2015, *Fuchs-Rechlin/Bergmann* 2014, *Schober/Spieß* 2012). *Schober und Spieß* (2012) stellen darüber hinaus fest, dass Kinder Alleinerziehender unterrepräsentiert sind. Im Gegensatz dazu berichten *Hubert* u.a. (2015) eine häufigere Inanspruchnahme durch Mütter ohne Partner im Haushalt.

Betrachtet man die Betreuungswünsche bzw. -bedarfe der Eltern so erweist sich auch hier die Erwerbstätigkeit der Mutter als herausragender Bestimmungsfaktor. Je größer der

Erwerbsumfang der Mutter, umso wahrscheinlicher besteht ein Betreuungsbedarf. Auch Alleinerziehende äußern häufiger einen Betreuungsbedarf. Auffallend ist, dass insbesondere hochgebildete Mütter wie auch Mütter mit Hauptschulabschluss und Berufsausbildung überdurchschnittlich häufig einen Betreuungswunsch genannt haben, wobei für letztere die Inanspruchnahme signifikant geringer ausfällt (Hubert u.a. 2015). Familien mit Migrationshintergrund nutzen ebenfalls in deutlich geringerem Umfang als autochthone Familien einen Betreuungsplatz. Dies liegt aber nicht daran, dass sich diese Familien nicht um einen Platz bemühen würden. (Alt/Berngruber/Pötter 2016, Hubert u.a. 2015). Vielmehr zählen sie laut Alt u.a. (2016) eher zu den unfreiwilligen Nichtnutzern, da sie schlechtere Chancen haben, ihren Betreuungswunsch umzusetzen.

Betreuungssituation und -wünsche im Grundschulalter

Auch zur Inanspruchnahme ganztägiger Betreuungsangebote im Grundschulalter werden Unterschiede in der Literatur berichtet, wobei die Einflüsse weniger eindeutig sind. Der Ausbau der Ganztagschulen hat laut Marcus u.a. (2015) dazu geführt, dass sich die Teilnehmer von ganztägigen Schulangeboten über die Zeit weniger von den Nichtteilnehmern unterscheiden. Dennoch konnte gezeigt werden, dass Eltern, die beide (ganztägig) erwerbstätig sind, ebenso wie Alleinerziehende ihre Kinder häufiger in institutionalisierten Betreuungsformen untergebracht haben (Blanke 2005; StEG-Konsortium 2010; Eichhorst u.a. 2011; Börner u.a. 2012; Marcus u.a. 2013, 2015; Steiner 2015; Hüskén 2015). Hier spiegeln sich die Aufnahmekriterien seitens der Einrichtungen wider. Bei Platzmangel werden (in Anlehnung an §24 SGB VIII) Hortplätze bevorzugt an Kinder mit erwerbstätigen oder erwerbssuchenden Eltern(teilen) vergeben. Auch Schulleiter an Ganztagschulen orientieren sich bei der Platzvergabe an diesen Kriterien (Dieckmann u.a. 2007).

Widersprüchliche Befunde gibt es zum Einfluss der sozialen Lage auf die Inanspruchnahme institutioneller Betreuung. Während in der World Vision Kinderstudie mehr Kinder aus der Unterschicht als aus anderen sozialen Schichten angaben, eine Ganztagschule zu besuchen (Pupeter/Hurrelmann 2013), kommen andere Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status seltener an einer Ganztagsbetreuung teilnehmen (Behér u.a. 2007, Steiner 2011, Hüskén 2015). Eichhorst u.a. (2011) konnten zeigen, dass unabhängig von der Erwerbstätigkeit 6- bis 13-jährige Kinder aus Haushalten mit niedrigen oder auch hohen Einkommen Ganztagschulen oder Horte häufiger besuchen als Kinder aus dem mittleren Einkommensbereichen. Für Westdeutschland gilt zudem, dass mit dem Ausbau der Ganztagschulen Kinder aus einkommenschwachen Haushalten verstärkt mit einem Betreuungsangebot erreicht werden (Marcus u.a. 2013).

Ein ähnlich diffuses Bild zeigt sich für den Einfluss der ethnischen Herkunft auf die Teilnahme der Kinder an der institutionalisierten Betreuung. Während einige Studien von einer stärkeren Teilnahme an einer Nachmittagsbetreuung bzw. Ganztagschule durch Kinder mit Migrationshintergrund berichten (Prein u.a. 2009, Pupeter/Hurrelmann 2013, Börner u.a. 2012, Blossfeld u.a. 2013, Marcus u.a. 2015), finden andere keinen Zusammenhang (Behér u.a. 2007, Eichhorst u.a. 2011). So war in den ersten drei StEG-Erhebungen der Anteil der Drittklässler, die den Ganztag besuchten, bei Kindern mit Migrationshintergrund geringer als bei Kindern ohne diesen (StEG-Konsortium 2010). Sucht man nach Gründen für diese unterschiedlichen Ergebnisse, so zeigt sich, dass verschiede-

ne Betreuungsformen mit unterschiedlichen Zugangsregelungen und Verpflichtungsgrad miteinander verglichen werden. So stellt *Steiner* (2015) fest, dass Kinder eher an offenen Ganztagsangeboten teilnehmen, wenn die sozioökonomische Lage gut oder besser ist, während in gebundenen Ganztagssschulen die Teilnahme von Kindern aus weniger privilegierten Haushalten vergleichsweise hoch ist. Einigkeit besteht dahingehend, dass im Primarbereich die Teilnahme an offenen Betreuungsangeboten mit zunehmendem Alter abnimmt (*Behr* u.a. 2007; *Lange* 2008; *Prein* u.a. 2009; *Pupeter/Hurrelmann* 2013; *Marcus* u.a. 2015).

Zu den Betreuungswünschen der Eltern von Grundschulkindern liegen weit weniger Befunde vor als im Bereich der frühkindlichen Betreuung. Die Begleitstudien des Ganztagschulbaus berichten, dass an Ganztagsgrundschulen zum Teil mehr Anmeldungen als Plätze vorhanden sind. Das mangelnde Platzangebot selber wird aber nur von einem sehr kleinen Teil der Eltern als Grund für die Nichtanmeldung ihres Kindes angegeben (*Börner* u.a. 2014, *StEG-Kosortium* 2013). Auf Basis der Auswertungen des DJI-Surveys AID:A II stellt *Hüsken* (2015) heraus, dass jede vierte Familie zu den „Potenziellen Nutzern“ gehört, also jenen Familien, die keinen Betreuungsplatz für ihr Kind hat, sich einen solchen aber wünscht bzw. angibt, keinen Platz bekommen zu haben. Auch *Killus und Tillmann* (2014) heben die erheblichen Versorgungslücken hervor: Zwischen 26% und 36% der Eltern erhalten in den verschiedenen Bundesländern keinen Ganztagsschulplatz für ihr Kind, obwohl sie dies wünschen. Elterngruppen, die sich besonders häufig einen Ganztagsschulplatz wünschen, sind Eltern in Ostdeutschland, Alleinerziehende und Vollzeitbeschäftigte.

3. Forschungsfragen

Alle bislang berichteten Befunde zu Betreuungswünschen und deren Umsetzung basieren auf Analysen von Querschnittsdaten. Ziel dieses Beitrags soll es sein, längsschnittlich sowohl für Familien mit einem unter 3-Jährigen Kind als auch für Familien mit einem Kind am Schulbeginn zu untersuchen, ob die im Vorfeld geäußerten Betreuungswünsche umgesetzt werden konnten.

In einem ersten Schritt wird untersucht, von welchen strukturellen Merkmalen der Betreuungswunsch abhängt. Hierbei wird auf Basis der vorgestellten Befunde davon ausgegangen, dass sich schon die Wünsche der Eltern abhängig vom Erwerbsstatus und der Bildung der Eltern, der Familienform und -größe sowie des Wohnortes unterscheiden, während der Migrationshintergrund keinen Einfluss auf den Betreuungswunsch haben sollte.

Die Unterschiede in der Inanspruchnahme lassen sich aber nicht allein durch die unterschiedlichen Betreuungswünsche erklären. Erst die darauf folgende Betrachtung der Chancen, einen Betreuungswunsch umsetzen zu können, ermöglicht die Identifikation darüber hinausgehender sozialstruktureller Selektionsmechanismen, die zu den Unterschieden in der Inanspruchnahme führen. Auf Grund der Datenlage lassen sich aber die Effekte der ungleichen Teilnahme auf die Entwicklung der Kinder nicht darstellen.

Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Grundlage der folgenden Analysen sind die Daten aus zwei verschiedenen Datensätzen (KiföG-Länderstudie und AID:A) mit mindestens zwei Befragungswellen, in denen jeweils die gewünschte und die realisierte Betreuungssituation erfasst wurden.

Für Familien mit einem Kind unter 3 Jahren wurden Daten der KiföG-Länderstudie von 2013 und 2015 genutzt. Die KiföG-Länderbefragung ist eine aus 16 repräsentativen Länderstudien zusammengesetzte jährliche Befragung von ca. 12600 Eltern mit Kindern unter drei Jahren. Im Mittelpunkt stehen die Betreuungssituation und die Betreuungswünsche der Eltern in den einzelnen Bundesländern. Selektiert wurden jene 1605 Familien, deren Kind 2013 unter einem Jahr alt war und die 2015 mit einem nun zwei bis unter drei Jahre alten Kind erneut teilgenommen haben. Im Jahr 2013 wurden diese Eltern im ersten Interview gefragt, wie ihrer Meinung nach ein Kind mit einem, zwei oder drei Jahren optimalerweise betreut werden sollte: „ausschließlich in der Familie“, „in einer Kindertageseinrichtung“ oder „durch eine Tagesmutter“. Diese Angabe zur optimalen Betreuung wird als Proxi für die Bestimmung des gewünschten Betreuungsbeginns herangezogen, differenziert nach einem Betreuungsbedarf vor dem zweiten Geburtstag, mit 2 Jahren, mit 3 Jahren oder später. 2015 gaben die Eltern an, ob und ggf. seit wann das Kind eine Kindertagesbetreuung nutzt. In der Kombination dieser Angaben wurde ersichtlich, ob die Familien ihren Betreuungswunsch zum gewünschten Zeitpunkt (oder früher) umsetzen konnten bzw. ob der Eintritt in die Betreuung noch nicht oder nicht zum gewünschten Zeitpunkt erfolgte.

Die Angaben zur Betreuung der Grundschul Kinder entstammen den AID:A-Befragungen. AID:A ist eine replikativ angelegte Studie zur Lebenssituation von Kindern, Jugendlichen und jungen Heranwachsenden (*Bien/Pötter/Quellenberg* 2015). An der ersten Befragung im Jahr 2009 nahmen 25337 Personen zwischen Geburt bis zum Alter von 55 Jahren teil. AID:A II wurde zwischen 2013 und 2015 durchgeführt. Befragt wurden 22424 Personen zwischen null und 32 Jahren. Ein Teil der Befragten ($n=9894$) nahm an beiden Befragungen teil. Die Zielkinder dieser Auswertungen ($n=600$) waren bei AID:A I vier bis sechs Jahre alt und besuchten noch nicht die Schule. Diese Kinder waren zum Zeitpunkt der wiederholten Befragung 2013 neun bis elf Jahre alt und besuchten die 2. bis 4. Klasse einer Grundschule. Zum ersten Messzeitpunkt wurden die Eltern gefragt, ob sie in Zukunft (wenn das Kind zur Schule geht) eine Betreuung in Hort bzw. Ganztagschule wünschen. Bei der zweiten Befragung gaben die Eltern an, ob und wenn ja welches Betreuungsangebot ihr Kind aktuell nutzt (Hort, Ganztagschule oder Übermittagsbetreuung) bzw. schon genutzt hat. Daraus lässt sich die Betreuungssituation in der ersten Klasse bestimmen. Hort und Ganztagschule wurden bei diesen Analysen gemeinsam als Ganztagsbetreuung betrachtet. Beide Institutionen bieten eine verlässliche Betreuung an mindestens drei Tagen (meist mehr) bis in den Nachmittag hinein an und haben vom Gesetzgeber einen Bildungsauftrag.

Die Daten beider Studien wurden mittels einer eigens entwickelten Kalibrierung gewichtet. Im ersten Schritt wurden die empirischen Daten nach Bundesland und Alter gewichtet. Da auch dann noch die Anteile der institutionell betreuten Kinder in der Stichprobe der Elternbefragung höher als die in der Bundesstatistik ausgewiesenen Anteile sind, wurden in einem zweiten Schritt die empirischen Werte an die amtlich ausgewiesenen Anteile von Kindern in institutioneller Betreuung angepasst. Durch diese Kalibrierung liegen jetzt für alle Bundesländer und alle Altersgruppen repräsentative Daten vor.

Auf Basis der so ermittelten Daten wurde dann mittels logistischer Regressionen untersucht, welchen Einfluss familiäre Merkmale wie der höchste Bildungsabschluss in der Familie, die Erwerbstätigkeit der Mutter, ein Leben unterhalb der Armutsschwelle, ein Migrationshintergrund, der Familienstand oder die Anzahl der Kinder bzw. regionale Merkmale wie der Regionstyp oder die Betreuungsquote¹ auf die Äußerung eines Betreuungswunsches und die erfolgte Umsetzung dieses Wunsches haben. Für die Grundschüler wird zusätzlich noch der Einfluss des bisherigen Betreuungsverlaufs (vorschulische Ganztagsbetreuung, Betreuungsstart vor dem dritten Geburtstag) untersucht. Die Regressionen zum Betreuungswunsch stützen sich jeweils auf die Angaben zum ersten Messzeitpunkt. Abhängige Variable ist die Äußerung eines optimalen Betreuungsbeginns vor dem dritten Geburtstag (ja/nein) bzw. eines Betreuungswunsches für die Schulzeit. Die folgenden Regressionen zu den Umsetzungschancen bauen darauf auf. Die Population fokussiert nur diejenigen Eltern, die zum ersten Messzeitpunkt einen Betreuungswunsch geäußert haben. Als abhängige Variable wird betrachtet, ob die Familien zum gewünschten Zeitpunkt (U3-Betreuung) bzw. zum Schulbeginn ein Betreuungsangebot in Anspruch nahmen. Die unabhängigen Variablen beziehen sich nun auf den zweiten Messzeitpunkt.

4. Ergebnisse

Zunächst lassen sich aus den Daten global folgende Feststellungen treffen:

79% der Eltern wünschten sich - gefragt nach der optimalen Betreuung eines Kindes - einen Betreuungsbeginn vor dem dritten Geburtstag.

Für ca. 54% der Kinder war zum angegebenen Zeitpunkt der Eintritt in die institutionelle Betreuung erfolgt, etwa 25% haben dies nicht umgesetzt. Bei ca. 15% der Familien war das Kind wunschgemäß auch zum zweiten Befragungszeitpunkt nicht in Betreuung. Knapp 6% der Eltern ließen ihr Kind früher als ursprünglich gewünscht institutionell betreuen.

Von den Eltern der zukünftigen Schulkinder wünschten 70% eine Betreuung in Hort und/oder Ganztagschule. 40% schafften es, diesen Wunsch auch umzusetzen, 30% nicht. Ein Viertel der Eltern nahm wunschgemäß keine Ganztagsbetreuung in Anspruch.

Zur Klärung der Frage, ob es soziale und/oder regionale Unterschiede bei der Äußerung eines Betreuungswunsches gibt, soll ein schrittweises Regressionsmodell mit diversen familiären (Modell 1) und regionalen Merkmalen (Modell 2) herangezogen werden. Für beide Altersgruppen zeigt sich ein ähnliches Bild (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Binäres Logit-Modell zum Wunsch nach Betreuung vor dem dritten Geburtstag bzw. zum Wunsch nach Ganztagsbetreuung am Schulbeginn (0=kein Wunsch, 1=Wunsch)

		unter Dreijährige		Schulbeginn		
		Modell 1 B	Modell 2 B	Modell 1 B	Modell 2 B	Modell 3 B
Höchster Bildungsabschluss im Haushalt (Referenz: Abitur)	Hauptschul- oder kein Abschluss	-,872 *	-,677	-,808	-,547	-,861
	mittlere Reife	-,713 ***	-,572 **	-,585 **	-,584 *	-,214
Armut (Referenz: über 60% des Medianeinkommens)	arm (unter 60% des Medianeinkommens)	-,182	-,310	,619	,394	,699
Erwerbsstatus der Mutter (Referenz: nicht erwerbstätig)	Vollzeit	2,186 **	2,156 **	1,738 ***	1,530 ***	,946 *
	Teilzeit	,848 **	,891 **	,562 **	,594 **	,357
	Wiedereinstieg geplant	1,202 *	1,227 ***			
Familienstand (Referenz: verheiratet zusammenlebend)	alleinerziehend	,233	-,006	2,751 **	2,692 **	1,663
	Nichteheliche Lebensgemeinschaft	,859 **	,511	1,147 *	,929	,902
Migrationshintergrund (Referenz: kein Migrationshintergrund)	mit Migrationshintergrund	-,506 **	-,352	,183	,226	,276
Anzahl der Kinder im Haushalt (Referenz 1 Kind)	2 Kinder	,314	,249	-,590 *	-,590 *	-,618 *
	3 und mehr Kinder	-,496 *	-,615 **	-,897 **	-,938 **	-,742 *
Siedlungstyp (Referenz: städtische Region)	verstädtert		-,308		-,139	,087
	ländlich		,110		-,539	-,235
Betreuungsquote u3 im Kreis (Referenz: niedrige Quote)	hoch		1,581 ***			
	durchschnittlich		,432 *			
Ganztagsbetreuungsquote Grundschüler im Bundesland (Referenz: niedrige Quote)	hoch				1,944 ***	1,179 *
	durchschnittlich				-,050	-,187
Betreuungsumfang vorschulisch (Referenz: Halbtagsplatz/keine Kita)	Ganztagskita					1,708 ***
Betreuung u3 (Referenz: Betreuung in der Familie)	institutionelle Betreuung u3					,863 ***
Konstante		,959 ***	,347	,867 **	,813 *	-,035
Nagelkerkes R ²		,162	,228	,192	,255	,393

Quelle: KiföG Regionalbefragung 2013, N=1605; AID:A I, N=600; * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001; eigene Berechnungen

Wichtigstes familiäres Merkmal ist in beiden Altersgruppen die Erwerbstätigkeit der Mutter. Familien, in denen die Frau erwerbstätig ist oder einen baldigen Wiedereinstieg plant, äußern häufiger einen Betreuungswunsch, ebenso wie Eltern, die nicht verheiratet sind. Darüber hinaus zeigt sich, dass Familien mit niedrigerer Bildung und Familien mit mehre-

ren Kindern (u3: ab 3 Kinder) seltener einen Betreuungswunsch äußern. Familien mit Migrationshintergrund wünschen seltener eine frühkindliche Betreuung.

Bezieht man in die Betrachtung die regionalen Merkmale mit ein, so sticht der Effekt des Betreuungsangebots (Betreuungsquote im Kreis bzw. Bundesland) hervor. In Regionen mit hoher Betreuungsquote ist es deutlich wahrscheinlicher einen Betreuungswunsch zu haben als in Regionen mit geringem Angebot. Die Siedlungsstruktur – verstädtert, ländlich oder städtisch – hat keinen eigenständigen Effekt. Kleine Veränderungen gibt es bei den familiären Merkmalen. Wenn zusätzlich nach dem Platzangebot kontrolliert wird, verliert sich im frühkindlichen Bereich der Einfluss des Familienstandes, während am Schulbeginn für Alleinerziehende die höhere Wahrscheinlichkeit, einen Betreuungswunsch zu äußern, bestehen bleibt.

Bei den Grundschulern zeigt sich zusätzlich die Bedeutung der Betreuungsvorgeschichte (Modell 3): Sowohl frühkindliche Betreuung als auch Inanspruchnahme eines Ganztagsplatzes bei der vorschulischen Betreuung erweisen sich als signifikante Einflussgrößen auf den Wunsch nach Ganztagsbetreuung im Schulalter. Die Effekte einer hohen Betreuungsquote und der Vollzeitberufstätigkeit der Mutter schwächen sich etwas ab, die einer Teilzeitbeschäftigung und des Familienstandes verschwinden ganz. Der Einfluss der Kinderzahl bleibt bestehen.

Umsetzung des Betreuungswunsches

Im zweiten Schritt wird nunmehr analysiert, von welchen Einflussgrößen es abhängt, dass ein geäußerter Betreuungswunsch auch in eine Betreuung zum gewünschten Zeitpunkt mündet. Ausgegangen wird von der Population derjenigen, die bei der ersten Befragung einen Betreuungswunsch äußerten (u3: $n=1529$, Schulbeginn: $n=386$).

In beiden Altersgruppen erweisen sich das Platzangebot und die Erwerbstätigkeit als wichtige Einflussvariablen auf die Wahrscheinlichkeit, den Betreuungswunsch umsetzen zu können (vgl. Tabelle 2). Vor allem Regionen mit einer hohen Betreuungsquote bieten bessere Möglichkeiten einen Betreuungsplatz zu erhalten. Außerdem sind erwerbstätige Mütter erfolgreicher. Das kann zum einen daran liegen, dass Erwerbstätigkeit ein (häufig bei Platzmangel angewendetes) Aufnahmekriterium darstellt, erwerbstätige Eltern damit bevorzugt einen Betreuungsplatz erhalten. Darin drückt sich möglicherweise auch aus, dass Frauen eine gewünschte Erwerbstätigkeit nicht aufnehmen konnten oder diese unterbrechen mussten, da kein Betreuungsplatz zur Verfügung stand. Ein Vergleich der Erwerbsbeteiligung der Mütter in den beiden AID:A-Wellen zeigt, dass in der Tat ein Anteil von 8% der Mütter ihre Erwerbstätigkeit zwischen 2009 und 2014 verringert hat. Ein Zusammenhang mit der Betreuung am Schulbeginn ist aber mit unseren Daten nicht nachprüfbar.

Darüber hinaus gestaltet sich das Bild in den Altersgruppen deutlich unterschiedlich: Bis zum dritten Geburtstag des Kindes haben bildungsfernere Familien deutlich geringere Chancen, ihren Wunsch umzusetzen. Gerade jene Kinder, die von einer frühzeitigen Förderung in besonderem Maße profitieren sollen (*Biedinger/Becker* 2010), haben deutlich schlechtere Chancen der Realisierung.

Tabelle 2 Binäres Logit-Modell zur Umsetzung eines Betreuungswunsches zum gewünschten Zeitpunkt für Kinder unter drei Jahren bzw. zur Umsetzung eines Wunsches nach Ganztagsbetreuung am Schulbeginn (0=nicht erfolgreich, 1=erfolgreich)

		unter Dreijährige		Schulbeginn		
		Modell 1 B	Modell 2 B	Modell 1 B	Modell 2 B	Modell 3 B
Höchster Bildungsabschluss im Haushalt (Referenz: Abitur)	Hauptschul- oder kein Abschluss	-1,413 **	-1,458 **	-,534	,275	,039
	mittlere Reife	-,761 ***	-,722 ***	-,752 *	-,633	-,245
Armut (Referenz: über 60% des Medianeinkommens)	arm	-,312	-,453	1,090 *	,726	,641
Erwerbsstatus der Mutter (Referenz: nicht erwerbstätig)	Vollzeit	1,606 ***	1,331 ***	1,421 **	1,337 ***	,813 *
	Teilzeit	,700 ***	,712 ***	,896 **	,992 **	,875 **
Familienstand (Referenz: verheiratet zusammenlebend)	alleinerziehend	,398	,146	,811 *	,791 *	,787
	nichteheliche Lebensgemeinschaft	,640 **	,444	,397	-,145	,000
Migrationshintergrund (Referenz: kein Migrationshintergrund)	mit Migrationshintergrund	-,319	-,182	-,222	-,043	,040
Anzahl der Kinder im Haushalt (Referenz 1 Kind)	2 Kinder	-,196	-,245	-,050	,055	,034
	3 und mehr Kinder	-,239	-,349	-,741 *	-,717	-,802
Siedlungstyp (Referenz: städtische Region)	verstädtert		-,172		-,296	,006
	ländlich		,130		-,356	-,333
Betreuungsquote u3 im Kreis (Referenz: niedrige Quote)	hoch		1,481 ***			
	durchschnittlich		,641 **			
Ganztagsbetreuungsquote Grundschüler im Bundesland (Referenz: niedrige Quote)	hoch				2,642 ***	2,163 ***
	durchschnittlich				1,002 ***	,897 **
Betreuungsumfang vorschulisch (Referenz: Halbtagsplatz/keine Kita)	Ganztagskita					1,745 ***
Betreuung u3 (Referenz: Betreuung in der Familie)	institutionelle Betreuung u3					,296
Konstante		,766 ***	,016	-,404	-1,310 *	-2,335 ***
Nagelkerkes R ²		.146	.198	.149	.343	.457

Quelle: KiföG Regionalbefragung 2013 und 2015, N=1356; AID:A I (2009) und AID:A II (2014), N=386; * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001; eigene Berechnungen

Am Schulbeginn verliert sich der Einfluss familiärer Merkmale unter Kontrolle der Betreuungsquote. Bei alleiniger Betrachtung der familiären Merkmale haben Familien mit mittlerem Schulabschluss und kinderreiche Familien schlechtere Chancen ihren Wunsch umzusetzen, während Familien, die unterhalb der Armutsgrenze leben, und Alleinerziehende bessere Chancen hatten. Unter Hinzunahme der regionalen Merkmale bleibt nur der

Effekt der Familienform. Hier sind es die Alleinerziehenden, die häufig bei der Platzvergabe bevorzugt werden, da sie auf eine Betreuung während ihrer Erwerbstätigkeit angewiesen sind. Wichtig erweist sich darüber hinaus die Betreuungsvorgeschichte: Eltern, deren Kind vorschulisch einen Ganztagsbetreuungsplatz hatte, schaffen es eher, einen gewünschten Ganztagsbetreuungsplatz für ihr schulpflichtiges Kind zu erhalten.

5. Diskussion und Fazit

Das Thema soziale Ungleichheit am Zugang zur (ganztägigen) Kindertagesbetreuung betrifft sowohl die frühkindliche Betreuung als auch die Betreuung am Schulbeginn. Da im Kindergartenalter nahezu jedes Kind eine Kindertageseinrichtung besucht, sind soziale Selektionsmechanismen hier schwerlich zu beobachten. Davor und danach aber gibt es einen Wettbewerb um eine (noch) nicht ausreichende Zahl an Plätzen. Dieser Beitrag konnte zeigen, dass die in der Literatur wiederholt gefundenen sozialen Disparitäten sowohl auf Unterschiede in den Wünschen nach einem öffentlich geförderten Betreuungsplatz als auch auf ungleiche Chancen in der Umsetzung der Betreuungswünsche zurückzuführen sind.

Sowohl das Platzangebot als auch die Erwerbsbeteiligung der Mutter erwiesen sich in allen Analysen als einflussreiche Merkmale. Es gilt, dass je größer das Betreuungsangebot in der Region ist, desto eher wünschen sich Eltern einen Betreuungsplatz für ihr Kind und umso einfacher können sie einen solchen Wunsch auch umsetzen. Dies hat auch Auswirkungen auf die Selektionsmechanismen. In Regionen mit gut ausgebauter Betreuungsinfrastruktur greifen soziale Selektionsmechanismen deutlich weniger. Es zeigt sich aber auch, dass bei einem unzureichendem Platzangebot häufig (in Anlehnung an §24 SGB VIII) als Kriterium für die Dringlichkeit der Betreuung und damit als Vergabekriterium die Erwerbstätigkeit der Eltern herangezogen wird. Da Mütter sich umso eher für eine Erwerbstätigkeit entscheiden, je besser ihre Ausbildung und damit die Einkommenspotenziale sind (*Krapf/Kreyenfeld* 2010), ist hier ein Effekt sozialer Ungleichheit naheliegend. Insbesondere wenn beide Eltern erwerbstätig sind, erhalten die Kinder von gut ausgebildeten, erwerbstätigen Müttern bevorzugt einen Platz in einer Betreuungseinrichtung oder Ganztagschule. So können diese Mütter auch eher wieder zum Familieneinkommen beitragen und den Kindern die gewünschten Bildungserfahrungen zukommen lassen. Mit dem uneingeschränkten Rechtsanspruch für Kinder ab dem ersten Geburtstag, der zwischen den beiden betrachteten Befragungszeitpunkten wirksam wurde, sollte sich mit einem weiteren Ausbau des Angebots dieser Effekt zumindest für die unter Dreijährigen abschwächen. Wenn aber weiterhin Betreuungsplätze nach diesen Kriterien vergeben werden, so müssen Familien mit nicht erwerbstätigen Müttern damit rechnen, nicht den Betreuungsplatz in ihrer Wunschrichtung zu erhalten. Weite Wege oder eine als schlechter wahrgenommene Betreuungsqualität erhöhen die antizipierten Kosten der Betreuung und führen dazu, dass jene Familien mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine außerfamiliäre Betreuung für ihr Kind in Betracht ziehen.

Frühe Bildung und Betreuung werden häufig als Weg zur Kompensation herkunftsbedingter sozialer Ungleichheit diskutiert. Vor diesem Hintergrund ist es umso bedenklicher, dass der Bildungshintergrund einen eigenständigen Einfluss auf die Chancen hat, einen gewünschten Betreuungsplatz für ein unter dreijähriges Kind zu erhalten. Da Familien mit einem niedrigeren Bildungsabschluss sich auch seltener einen Betreuungsplatz

wünschen, ist in der Folge davon auszugehen, dass die Inanspruchnahme frühkindlicher Betreuungsangebote sozial selektiv ist. Soziale Ungleichheit wird somit eher (re)produziert statt kompensiert, insbesondere wenn kein ausreichendes Angebot vorhanden ist.

Dazu kommt, dass die ungleiche frühkindliche Inanspruchnahme in Form der Betreuungsvorgeschichte einen starken eigenständigen Einfluss auf die Betreuungswünsche und die Umsetzbarkeit zum Schulbeginn hat. So äußern Familien, deren Kind schon vor dem Rechtsanspruch in frühkindlicher Betreuung war oder vorschulisch einen Ganztagsplatz hatte, mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Betreuungswunsch beim Übergang in die Grundschule. Jene Familien, deren Kind vorschulisch einen Ganztagsbetreuungsplatz hatte, schaffen es – unabhängig vom Erwerbsstatus oder Wohnort – auch häufiger ihren Wunsch umzusetzen.

Hier wäre ein Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen: Zeichnet diese Familien ein besonderer Grad an Informiertheit bezüglich der Betreuungsangebote aus oder spielen Erziehungsstile und Einstellungen gegenüber außerhäuslicher Betreuung eine Rolle? Letztere haben sich in anderen Analysen als Prädiktoren für die Inanspruchnahme frühkindlicher Betreuungsangebote herauskristallisiert (*Geier/Riedel* 2008, *Alt* u.a. 2016), wurden aber in den vorgestellten Untersuchungen nicht erfasst.

Damit gilt für beide Altersbereiche, dass die Betreuungswünsche insbesondere von Familien mit erwerbstätigen Müttern häufiger geäußert werden. Bei den Familien mit Kindern unter drei Jahren kommt hinzu, dass nichteheliche Lebensgemeinschaften signifikant häufiger als andere Familienformen einen Betreuungswunsch äußern. Dieser Effekt ist allerdings nur zu beobachten, wenn allein familiäre Faktoren in das Modell einbezogen werden. Werden zusätzlich regionale Faktoren, insbesondere die Betreuungsquote, mit kontrolliert, so verliert sich dieser Effekt.

Im Grundschulalter sind es die Alleinerziehenden, die besonders häufig einen Betreuungsplatz nachfragen. Möglicherweise hängt dies mit dem auf drei Jahre befristeten Betreuungsunterhalt zusammen. Während es im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt für alle Kinder einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz gibt und so auch die Alleinerziehenden einen vorhandenen Betreuungsbedarf decken können, fällt der Rechtsanspruch beim Übertritt in die Grundschule weg. Beim Übertritt in die Grundschule zeigt sich dann, dass für jene Kinder, die schon vor dem Übertritt betreut worden waren, es auch bei Alleinerziehenden keine stärkere Nachfrage nach einem Betreuungsplatz gibt.

Bleibt noch auf ein weiteres Forschungsdesiderat hinzuweisen. Mit den vorgelegten Befunden wird auf mehrere Ungleichheitseffekte und deren Relevanz für die Realisierung eines Betreuungswunsches hingewiesen. Da sich diese auf herkunftsbedingte Unterschiede wie aber auch auf Fragen der unterschiedlichen Teilhabe an Bildungsangeboten zurückführen lassen, liegt ein weiterer Forschungsbedarf darin, zu ergründen, was dies für die Entwicklung der Kinder bedeuten mag und wo mögliche kompensatorische Wirkungen vermutet werden können.

Anmerkung

- 1 U3: Betreuungsquote auf Kreisebene, KJH-Statistik (Stand 1.3.2012 bzw. 1.3.2014), kategorisiert (Split an den Quartilsgrenzen); Grundschüler: Gesamtbetreuungsquote 2009 nach Ländern (Bildungsbericht 2010), Abschätzung der Gesamtinanspruchnahme 2013 aus den Daten der KMK- bzw. KJH-Statistik unter Berücksichtigung möglicher Quellen für Doppelerfassungen (Bock-Famulla/Lange 2011), kategorisiert (Split an den Quartilsgrenzen)

Literatur

- Alt, C./Berngruber, A./Pötter, U. (2016): Wer bemüht sich um einen Kitaplatz und wer nimmt ihn in Anspruch? Ein Vergleich zwischen Migranten- und autochthonen Familien mit Kindern unter drei Jahren. *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 5, S. 690-706.
- Alt, C./Berngruber, A./Riedel, B. (2012): Kinderbetreuung. Auf einem guten Weg zu Bildungsgerechtigkeit und Vereinbarkeit? In: *Bien, W./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey.* – Weinheim/Basel, S. 86-99
- Alt, C./Hüsken, K. (2016): *Betreuungsdefizit am Nachmittag, DJI Impulse 113.* – München.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (Hrsg.) (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration.* – Bielefeld
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* – Opladen
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.* – Weinheim und München.
- Biedinger, N./Becker, B.: *Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss der Kindergartenbesuchs auf die deutscher Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung.* In: *Becker, B./Reimer, G.: Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie.* S. 49-80.
- Bien, W./Pötter, U./Quellenberg, H. (2015): *Methodische Grundlagen von AID:A II. Stichprobe und Fallzahlen.* In: *Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015.* – München, S. 63-68.
- Blanke, K. (2005): *Wie viele Stunden sind ein Tag? Institutionelle Betreuungsformen von 8- bis 9-jährigen Schulkindern.* In *Alt, C.* (Hrsg.): *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen, Bd. 2.* – Wiesbaden, S. 157-181.
- Blossfeld, H.-P./Bos, W./Daniel, H.-D./Hannover, B./Lenzen, D./Prenzel, M./Roßbach, H.-G./Tippelt, R./Wößmann, L. (2013): *Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung und Rhythmisierung?* – Münster.
- Bock-Famulla, K./Lange, J. (2011): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme (2011) – Gütersloh-Börner, N./Conraths, A./Gerken, U./Steinhauer, R./Stölzel, J./Tabel, A.* (2014): *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014, Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.*
- Börner, N./Steinhauer, R./Stölzel, J./Tabel, A. (2012): *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012, Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.*
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (2016): *Kindertagesbetreuung kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2015.* – Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.* – Bonn.
- Dieckmann, K./Hömann, K./Tillmann, K. (2007): *Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima.* In *Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L.* (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse aus der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG).* – Weinheim, S. 164-185.
- Eichhorst, W./Marx, P./Tobsch, V. (2011): *Schulergänzende Betreuung für Kinder: Status Quo und Beschäftigungswirkung. Expertise für die Geschäftsstelle des Zukunftsrats Familie.* – Bonn.
- Enes, R./Mögling, T./Schilling, M./Thuilot, M./Webs, T. (2014): *Kommunale Bedarfserhebungen. Der regionalspezifische Betreuungsbedarf u3 und seine Bedingungsfaktoren. Bericht über die Ergebnisse der 93 teilgenommenen Kommunen.* – Dortmund.
- Esping-Andersen, G. (2000): *Social Foundations of Postindustrial Economies.* – Oxford.
- Fuchs-Rechlin, K./Bergmann, C. (2014): *Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige - zwischen Wunsch und Wirklichkeit.* In: *Maaz, K./Neumann, M./Baumert, J.* (Hrsg.): *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24.* Wiesbaden, S. 95-118.

- Geier, B./Riedel, B. (2008): Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen. In: *Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P.* (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. – Wiesbaden, S. 11-28.
- Gerhards, J./Hölcher M. (2003): Kulturelle Unterschiede zwischen den Mitglieds- und Beitrittsländern der EU. Das Beispiel Familien- und Gleichstellungsvorstellungen. *Zeitschrift für Soziologie* 32,3, S. 206-225.
- Hubert, S./Bergruber, A./Alt, C. (2015): Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige: Elternbedarfe und ihre Determinanten. Befunde der ersten drei Erhebungswellen der DJI-Länderstudien (2012-2014). München: DJI. Online verfügbar unter: <http://www.dji.de/index.php?id=42995>, Stand: 21.6.2016
- Hüsken, K. (2015): Brüche in der Betreuungskarriere am Schulbeginn: Familien in Ostdeutschland im Vorteil. In: *Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. – München, S. 30-33.
- Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2014): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. JAKO-O Bildungsstudie. – Münster, New York.
- Krapf, S./Kreyenfeld, M. (2010): Nur eine Alternative für hochqualifizierte Frauen? Kleinkinderbetreuung in Deutschland: erhebliche Unterschiede zwischen Ost und West. *Demografische Forschung: Aus erster Hand: Heft 4*, S. 3.
- Lange, J. (2008): Schulkinder in Kindertagesbetreuung. In: *Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut / Universität Dortmund* (Hrsg.): *Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik* – München, S. 53-72.
- Mahon, R. (2002): Gender and welfare state restructuring: through the lense of child care. In: *Michel, S./Mahon, R.* (Hrsg.): *Child Care Policy at the Crossroad*. – New York, S. 1-27.
- Marcus, J./Nemitz, J./Spieß, C. K. (2013): Ausbau der Ganztagschule: Kinder aus einkommensschwachen Haushalten im Westen nutzen Angebote verstärkt. *DIW Wochenbericht*, Nr. 27.2013, S. 11-23.
- Marcus, J./Nemitz, J./Spieß, K. (2015): Veränderungen in der gruppenspezifischen Nutzung von ganztägigen Schulangeboten - Längsschnittanalysen für den Primärbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (online 1. August 2015). Springer.
- Prein, G./Rauschenbach, T./Züchner, I. (2009): Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagschulen. In: *Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M.* (Hrsg.): *Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis*. Weinheim, S. 81-97.
- Pupeter, M./Hurrelmann, K. (2013): Die Schule: als Erfahrungsraum immer wichtiger. In: *World Vision Deutschland e.V.* (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2013*. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim, Basel, S. 111-134.
- Schober, P./Stahl, J. (2014): Trends in der Kinderbetreuung – sozioökonomische Unterschiede verstärken sich in Ost und West. *DIW Wochenbericht* Nr. 40.2014, S. 986-995.
- Schober, P./Spieß, K. (2012): Frühe Förderung und Betreuung von Kindern: Bedeutende Unterschiede bei der Inanspruchnahme besonders in den ersten Lebensjahren. *DIW Wochenbericht* Nr. 43.2012, S. 17-28.
- StEG-Konsortium (2013): *Ganztagschule 2012/2013*. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. – Frankfurt a.M., Dortmund. Online verfügbar unter: http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf, Stand: 18.02.2015.
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2010): *Ganztagschule: Entwicklungen und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010*. – Frankfurt a.M.
- Steiner, C. (2011): Teilnahme am Ganztagsbetrieb. In: *Fischer, N./Holtapples, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I.* (Hrsg.): *Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zu Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. – Weinheim, Basel, S. 57-75.
- Steiner, C. (2015): Neue Schule, alte Hürden? Ausbaustrategien, Inanspruchnahme und Einschätzungen schulischer Ganztagsangebote. In: *Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L.* (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2016. Wie sozial ist die Ganztagschule?* – Schwalbach, S. 29-40.
- Treas, J./Widmer, E. (2000): Married women's employment over the life course: attitudes in cross-national perspective. *Social Forces* 78: p. 1409 – 1436.

Die *Eliteschule des Fußballs*: eine Längsschnittstudie in stresstheoretischer Perspektive zur Verbindung von Schule und Leistungssport

Jennifer Breithecker, Hans Peter Brandl-Bredenbeck

Einleitung und Problemstellung

Um leistungssportliche Karrieren gezielt und nachhaltig zu fördern, wurden seit den 1990er Jahren verschiedene Verbundsysteme wie die *Sportbetonte Schule*, die *Partnerschule des Leistungssports*, die *NRW-Sportschule* oder die *Eliteschule des Sports* eingerichtet (Breithecker 2016). Ziel dieser Fördermodelle ist es, sportartenübergreifend junge NachwuchsathletInnen sowohl in ihrem schulischen als auch in ihrem sportlichen Karriereweg zu unterstützen. In ihrem Grundsatz versuchen alle Einrichtungen durch strukturelle Arrangements und individuelle Abstimmung mit den AthletInnen eine Verzahnung von Schulleben, Verein und Internat zu gewährleisten, um so die Doppelbelastung aus Schule und Leistungssport auszubalancieren sowie eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden sicherzustellen. Seit dem Jahr 2006 hat darüber hinaus der Deutsche Fußballbund (DFB) durch die Einrichtung von *Eliteschulen des Fußballs* ein sportartenspezifisches, nationales Unterstützungsmodell etabliert. *Eliteschulen des Fußballs* sind an ein nahegelegenes Fußballleistungszentrum gekoppelt und müssen alle Schulformen einschließen (DFB 2016). Zu den konkreten Unterstützungsmaßnahmen zählen u. a. die Einrichtung von Sportprofilen (z. B. Sportkurse, Sportzüge), Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe, zeitlich flexible Klausurtermine und zusätzliche Trainingseinheiten am Vormittag (ebd.). Der DFB (o. D., S. 14) versteht seine Einrichtung als „Eckpfeiler“ für eine ganzheitliche Förderung unter Ausbildung einer starken Persönlichkeit. Ob und inwieweit er diesem Auftrag gerecht wird, soll Gegenstand des vorliegenden Beitrags sein.

Forschungsstand und Untersuchungsfragen

Im Kontext der Doppelbelastungsforschung hat sich in der Sportpädagogik in den letzten Jahren ein stresstheoretischer Ansatz unter Bezug zur klassischen, kognitiv-transaktionalen Stresstheorie nach Lazarus (Lazarus/Folkman 1984) durchgesetzt. Dabei ist der Grad der Stressbelastung eines Individuums einerseits von den wahrgenommenen Anforderungen und andererseits von der Reaktionskapazität unter Rückgriff auf soziale und personale Ressourcen abhängig. Entsprechend dieser subjektiven Bewertungsprozess-

se kommt es zu individuellen Copingversuchen, die Anpassungsleistungen nach sich ziehen und so das psycho-physische Wohlbefinden stabilisieren (Faltermeier 1987). Als soziale Ressourcen werden Personen aus dem direkten sozialen Nahraum von Heranwachsenden wie Eltern, Freunde bzw. Freundinnen, LehrerInnen und KlassenkameradInnen verstanden (Wild/Möller 2015). Zu den personalen Ressourcen gehören individuelle Kontroll- bzw. Kompetenzüberzeugungen sowie sozialkognitive Strukturniveaus (Schwarzer/Jerusalem 2002). Gestärkt durch diese Ressourcen oder Schutzfaktoren können Heranwachsende erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und den negativen Folgen von Stress umgehen (Hemming 2015). Im Kontext der Doppelbelastung aus Schule und Leistungssport wird die Ausbildung dieser schützenden Ressourcen allerdings ambivalent betrachtet: Einerseits könnte ein Engagement im Leistungsfußball durch hohe insbesondere schulische und zeitliche Anforderungen zu einer Abnahme sozialer und personaler Ressourcen führen, andererseits birgt das leistungssportliche Engagement die Möglichkeit, durch individuelle Kompetenzerfahrung und soziale Netzwerke besonders viele Schutzfaktoren auszubilden (Güllich/Richartz 2016).

Die Erforschung dieses Spannungsfeldes insgesamt war bereits Gegenstand diverser sportwissenschaftlicher Untersuchungen. Grob lassen sich diese Forschungsbemühungen in drei verschiedene Kategorien unterteilen:

- (1) Qualitative und quantitative Studien im Quer- und Längsschnitt außerhalb von Verbundsystemen (Hemming 2015; Richartz 2000; Richartz/Brettschneider 1996; Richartz/Hoffmann/Sallen 2009).
- (2) Quantitative Längsschnittstudien im Kontext von Verbundsystemen wie die Studie zur Umwandlung der ehemaligen Kinder- und Jugendsportschulen (Ost-)Berlins in *Sportbetonte Schulen* (Brettschneider/Klimek 2009; Heim 2002), die Evaluation einer Potsdamer *Eliteschule des Sports* (Beckmann/Szymanski/Elbe/Ehrenspiel 2006) und die Begleituntersuchung einer *NRW-Sportschule* (Breithecker 2016; Kehne/Breithecker 2017).
- (3) Quantitative vereinsbasierende und damit verstärkt breitensportlich orientierte Längsschnittstudien im Bereich des Jugendsports (Brettschneider/Kleine 2002; Gerlach/Brettschneider 2013).

Alle Studien können, trotz hoher Freizeitbelastungen leistungssportlich engagierter Heranwachsender, einen besonders hoch ausgeprägten sowohl sozialen als auch personalen Ressourcenpool junger AthletInnen ausmachen. Insgesamt lassen sich, auch unter Berücksichtigung der Schulnoten, keinerlei Nachteile in Anbetracht der Belastungen aus Schule und Leistungssport nachweisen (Güllich/Richartz 2016). Allerdings handelt es sich dabei überwiegend um sportartübergreifende Forschungsbefunde. Studienergebnisse zur *Eliteschule des Fußballs* stehen gänzlich aus. An dieser Stelle möchte der vorliegende Beitrag mit folgender Untersuchungsfrage ansetzen: Wie entwickeln sich Freizeitumfänge, Schulnoten sowie soziale und personale Ressourcen von EliteschülerInnen des Fußballs im Vergleich zu RegelschülerInnen an einer *Eliteschule des Fußballs*?

Methodik

Seit dem Jahr 2013 wurde eine bayerische *Eliteschule des Fußballs* (Gymnasium, Realschule, Mittelschule) in einer Längsschnittuntersuchung im Vergleichsgruppendesign (t1-2013, t2-2014, t3-2015) wissenschaftlich begleitet. Der erste Messzeitpunkt wurde zeitgleich mit der Einrichtung einer Sportklasse im Schuljahr 2013/14 in den fünften Jahrgangsstufen durchgeführt. In dieser Sportklasse waren die EliteschülerInnen des Fußballs gemeinschaftlich im Ganztagsunterricht zusammengefasst und erhielten zwei Trainingseinheiten an zwei Vormittagen während der Schulzeit an den Trainingsstätten des nahgelegenen Leistungszentrums.

An der Untersuchung nahmen insgesamt 252 SchülerInnen teil, davon waren 55 EliteschülerInnen des Fußballs (EdF; 54 männlich, 1 weiblich) und 197 RegelschülerInnen (Reg.; 127 männlich, 70 weiblich). Die TeilnehmerInnen verteilten sich etwa gleichmäßig auf alle drei Schulformen (Gymnasium: 20 EdF, 66 Reg.; Realschule: 19 EdF, 46 Reg.; Mittelschule: 16 EdF, 85 Reg.). Längsschnittlich konnten über alle Messzeitpunkte, d. h. von der fünften (t1) bis zur siebten Klasse (t3), 23 Fußballschüler (23 männlich, 0 weiblich) und 89 RegelschülerInnen (50 männlich, 39 weiblich) erfasst werden. Die Untersuchung erfolgte anonym jeweils an zwei Terminen im Dezember innerhalb einer 45-minütigen Unterrichtsstunde. Die Teilnahme der SchülerInnen war freiwillig und wurde zuvor durch eine Einverständniserklärung der Eltern bestätigt.

Bei der Untersuchung kamen ein Wochentagebuch und ein Fragebogen zum Einsatz. Das Wochentagebuch zur Erfassung der Freizeitaktivität bestand aus dem Schulstundenplan der SchülerInnen und einem Zeitraster von Montag bis Sonntag im 15-Minuten-Takt. Die SchülerInnen wurden gebeten, weitere regelmäßige Freizeitaktivitäten in das Raster einzutragen. Der Fragebogen diente zur Erfassung der Noten im Bereich Mathematik, Deutsch und Sport sowie der stressrelevanten Ressourcen unter Verwendung validierter Skalen (*Brettschneider/Klimek 2009; Gerlach/Brettschneider 2013; Richartz/Hoffmann/Sallen 2009*). Entsprechend dieser Untersuchungsansätze wurden als personale Ressource das Selbstwertgefühl sowie das schulische und sportliche Selbstkonzept und als soziale Ressource die Fürsorglichkeit der Eltern und des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin sowie das soziale Selbstkonzept zur Schulklasse erfasst. Sowohl das Wochentagebuch als auch der Fragebogen kamen bereits bei einer Längsschnittstudie im Rahmen der *NRW-Sportschule* zum Einsatz (*Breithecker 2016; Kehne/Breithecker 2017*).

Die Dateneingabe erfolgte mithilfe des Programms Remark Office OMR® (Version 8,0). Bei der Datenauswertung wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung (ANOVA MW) zur statistischen Unterscheidungsprüfung zwischen EliteschülerInnen des Fußballs und RegelschülerInnen unter Einsatz des Statistikprogramms IBM SPSS® (Version 23,0) angewendet.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Längsschnittstudie zu den einzelnen Untersuchungsbereichen erläutert. Zunächst erfolgt die Darstellung der Befunde zur Freizeitaktivität, gefolgt von den Ergebnissen zu Noten sowie personalen und sozialen Ressourcen. Alle Untersuchungsergebnisse können der nachstehenden Tabelle (Tab. 1) entnommen werden.

Freizeitaktivität

Die Ergebnisse zur Freizeitaktivität zeigen, dass die Eliteschüler² des Fußballs, trotz des schulischen Ganztags und dem damit verbundenen Vormittagstraining an zwei Wochentagen während der Schulzeit, signifikant mehr regelmäßigen Aktivitäten außerhalb der Schule nachgehen (Gruppe: $p=,002^{**}/\eta^2=,095$). Der Umfang der Freizeitaktivität nimmt dabei insbesondere für die Fußballer von der fünften bis zur siebten Klassenstufe zu (MZPxGruppe: $p=,018^{***}/\eta^2=,095$). Weiter wird deutlich, dass die Freizeitaktivität der Fußballer im Vergleich zu den RegelschülerInnen überwiegend im sportlichen Bereich zu verorten ist (Gruppe: $p\leq,001^{***}/\eta^2=,323$). Der Umfang sportlicher Aktivität beläuft sich in der fünften Klassenstufe auf 5,23 Stunden, in der sechsten Klassenstufe auf 8,15 Stunden und in der siebten Klassenstufe auf 9,20 Stunden (MZPxGruppe: $p=,001^{***}/\eta^2=,070$). Die RegelschülerInnen sind ohne schulischen Ganztags mit ca. fünf Stunden pro Woche deutlich weniger in Freizeitaktivitäten außerhalb der Schule eingebunden.

Noten

Der Blick auf die Schulnoten macht deutlich, dass alle SchülerInnen gleichermaßen durchschnittliche Noten in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch aufweisen. Die Mathenoten werden dabei insgesamt von der fünften bis zur siebten Klassenstufe schlechter (MZP: $p\leq,001^{***}/\eta^2=,159$). Im Fach Sport erzielen die Eliteschüler des Fußballs erwartungsgemäß sehr gute Notenleistungen im Vergleich zu den RegelschülerInnen mit guten Sportnoten (Gruppe: $p=,002^{**}/\eta^2=,092$).

Personale Ressourcen

In Betrachtung der personalen Ressourcen zeigen sich für alle SchülerInnen sehr positiv ausgeprägte Selbsteinschätzungen im Bereich des Selbstwertgefühls sowie des schulischen und sportlichen Selbstkonzepts. Die Fußballer besitzen dabei sowohl ein höheres Selbstwertgefühl (Gruppe: $p\leq,001^{***}/\eta^2=,144$), als auch positivere Selbsteinschätzungen im sportlichen Selbstkonzept (Gruppe: $p=,016^{*}/\eta^2=,052$). Das Selbstwertgefühl unterliegt von der fünften bis zur siebten Klassenstufe einem negativen Entwicklungstrend (MZP: $p=,026^{*}/\eta^2=,033$).

Soziale Ressourcen

Auch die Ergebnisse zu den sozialen Ressourcen belegen sowohl für die Eliteschüler des Fußballs als auch für die RegelschülerInnen sehr gute soziale Beziehungen zu den wichtigsten Bezugsgruppen. Das soziale Selbstkonzept zur Schulklasse unterliegt für alle SchülerInnen einem positiven Messzeitpunkteffekt über den Untersuchungszeitraum (MZP: $p\leq,001^{***}/\eta^2=,134$), wonach Gleichaltrige mit zunehmendem Alter eine bedeutendere Rolle im Leben der Heranwachsenden spielen. Im Vergleich von Fußballern und RegelschülerInnen konstatieren sich die Fußballer weiter positivere Beziehungen sowohl zu ihren Eltern (Gruppe: $p=,016^{*}/\eta^2=,052$) als auch zu ihrem Klassenlehrer bzw. zu ihrer Klassenlehrerin (Gruppe: $p=,004^{**}/\eta^2=,073$).

Tabelle 1: Ergebnisse der dreijährigen Längsschnittuntersuchung – Unterschiedsprüfung zwischen Eliteschülern des Fußballs (EdF) und RegelschülerInnen (Reg.) von der fünften bis zur siebten Klassenstufe (ANOVA MW)

		t1	t2	t3	Ergebnisse der ANOVA MW				
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	Varianzquelle	F-Wert	df	Sig. (p-Wert)	η^2
Freizeitaktivität (Std./W.)									
Gesamt	EdF (N=23)	5,75 (2,86)	8,57 (2,39)	9,55 (3,81)	MZP	10,736	2	≤,001 ***	,100
	Reg. (N=78)	4,80 (3,53)	5,90 (4,97)	5,61 (4,84)	MZP x Gruppe	4,123	2	,018 *	,041
					Gruppe	10,236	1	,002**	,095
Sport	EdF (N=23)	5,23 (2,69)	8,15 (2,50)	9,20 (3,77)	MZP	16,124	2	≤,001 ***	,143
	Reg. (N=78)	2,96 (2,68)	3,28 (3,34)	3,85 (3,06)	MZP x Gruppe	7,271	2	,001***	,070
					Gruppe	46,356	1	≤,001 ***	,323
Noten									
Mathematik	EdF (N=23)	2,52 (,846)	3,00 (,739)	3,13 (,694)	MZP	20,032	2	≤,001 ***	,159
	Reg. (N=85)	2,58 (,968)	3,14 (,888)	3,33 (,944)	MZP x Gruppe	,208	2	,804	,002
					Gruppe	,619	1	,433	,006
Deutsch	EdF (N=23)	2,91 (,733)	2,96 (,706)	2,96 (,475)	MZP	1,616	1,738	,201	,015
	Reg. (N=84)	2,81 (1,012)	3,06 (,700)	3,10 (,754)	MZP x Gruppe	,847	1,738	,430	,008
					Gruppe	,097	1	,756	,001
Sport	EdF (N=23)	1,22 (,518)	1,39 (,583)	1,17 (,388)	MZP	2,058	2	,130	,019
	Reg. (N=83)	1,65 (,706)	1,82 (,814)	1,77 (,941)	MZP x Gruppe	,590	2	,555	,006
					Gruppe	10,564	1	,002**	,092
Personale Ressourcen									
Selbstwertgefühl	EdF (N=23)	3,76 (,255)	3,74 (,306)	3,66 (,374)	MZP	3,724	2	,026*	,033
	Reg. (N=88)	3,42 (,571)	3,34 (,629)	3,16 (,678)	MZP x Gruppe	,750	2	,472	,007
					Gruppe	14,042	1	≤,001 ***	,114
Schulisches	EdF (N=23)	3,25 (,589)	3,11 (,505)	2,91 (,696)	MZP	2,806	1,693	,072	,025
Selbstkonzept	Reg. (N=88)	2,98 (,695)	2,94 (,614)	2,92 (,643)	MZP x Gruppe	1,441	1,693	,240	,013
						Gruppe	1,510	1	,222
Sportliches	EdF (N=23)	3,46 (,424)	3,32 (,449)	3,56 (,400)	MZP	1,573	2	,210	,014
Selbstkonzept	Reg. (N=88)	3,13 (,683)	3,14 (,695)	3,15 (,646)	MZP x Gruppe	1,855	2	,161	,017
						Gruppe	5,957	1	,016*
Soziale Ressourcen									
Fürsorglichkeit Eltern	EdF (N=23)	3,80 (,337)	3,82 (,315)	3,82 (,357)	MZP	,098	1,784	,887	,001
	Reg. (N=88)	3,60 (,525)	3,57 (,608)	3,52 (,612)	MZP x Gruppe	,290	1,784	,723	,003
					Gruppe	6,009	1	,016*	,052
Fürsorglichkeit Klassenlehrer	EdF (N=23)	3,53 (,403)	3,59 (,577)	3,48 (,635)	MZP	,621	2	,534	,006
Selbstkonzept Schulklasse	Reg. (N=88)	3,25 (,663)	2,96 (,907)	3,22 (,846)	MZP x Gruppe	1,976	2	,143	,018
						Gruppe	8,579	1	,004**
Soziales	EdF (N=23)	2,77 (,727)	3,05 (,682)	3,37 (,738)	MZP	16,695	2	≤,001 ***	,134
Selbstkonzept Schulklasse	Reg. (N=88)	2,66 (,754)	2,97 (,708)	3,08 (,629)	MZP x Gruppe	,791	2	,454	,007
						Gruppe	1,616	1	,206

Legende: EdF = Eliteschüler des Fußballs; Reg. = RegelschülerInnen; MZP = Messzeitpunkt; Gruppe = Eliteschüler des Fußballs vs. RegelschülerInnen; Signifikanzniveau: hoch signifikant (***), wenn $p \leq ,001$, sehr signifikant (**), wenn $p \leq ,01$ und signifikant (*), wenn $p \leq ,05$; signifikante Ergebnisse fettgedruckt

Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich hervorragend in den existierenden Forschungsstand einordnen. Die Eliteschüler des Fußballs weisen unter Berücksichtigung der Noten sowie der sozialen und personalen Ressourcen keinerlei Entwicklungsnachteile im Vergleich zu RegelschülerInnen auf, trotz zunehmender sportlicher Anforderungen in der Freizeit (*Brettschneider/Klimek* 2009). Entsprechend gängiger Forschungsbefunde besitzen die Eliteschüler des Fußballs höhere personale Ressourcen im Bereich des allgemeinen Selbstwertgefühls und sportlichen Selbstkonzepts (*Beckmann/Szymanski/Elbe/Ehrlenspiel* 2006; *Breithecker* 2016; *Gerlach/Brettschneider* 2013; *Heim* 2002) sowie höhere soziale Ressourcen unter Berücksichtigung der Eltern und des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin (*Beckmann/Szymanski/Elbe/Ehrlenspiel* 2006; *Brettschneider/Klimek* 2009; *Heim* 2002). Weiter lassen sich analog zu entwicklungspsychologischen Forschungsbefunden für alle Heranwachsenden gleichermaßen sowohl ein negativer Entwicklungsverlauf für das allgemeine Selbstwertgefühl als auch ein positiver Trend für das soziale Selbstkonzept zur Schulklasse ausmachen (*Harter* 2012). Das Konzept der *Eliteschule des Fußballs* des DFB scheint in den unteren Jahrgangsstufen der weiterführenden Schule folglich gute Unterstützungsleistungen zu bieten, um die Doppelbelastung aus Schule und Leistungsfußball zu meistern. Allerdings gilt es abzuwarten, wie sich die erhobenen Parameter im weiteren Verlauf der Schulzeit in den höheren Jahrgangsstufen entwickeln. Für repräsentative Forschungsbefunde wäre es insgesamt wünschenswert, die Untersuchung auf weitere *Eliteschulen des Fußballs* auszudehnen und so einen konsequenten, prozessbegleitenden Beitrag zur Schulentwicklung an den *Eliteschulen des Fußballs* zu leisten. Dies wäre nicht zuletzt aufgrund der alle drei Jahre anstehenden Neuzertifizierung als *Eliteschule des Fußballs* durch den DFB sowie der darüber hinaus stattfindenden Zertifizierung der Nachwuchsleistungszentren durch die Deutsche Fußball Liga (DFL) für alle schulischen und sportlichen Akteure von besonderem Interesse.

Anmerkungen

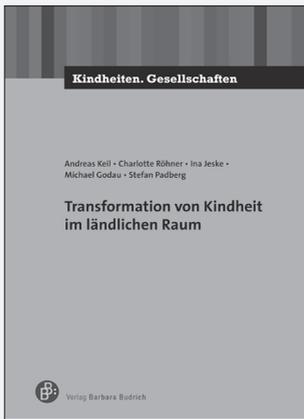
- 1 Das Forschungsprojekt wird auch aktuell weiter fortgeführt und wurde im Jahr 2016 zusätzlich durch eine neue Kohorte der SchulanfängerInnen (5. Klasse) erweitert.
- 2 Die Längsschnittstichprobe besteht ausschließlich aus männlichen Eliteschülern des Fußballs.

Literatur

- Beckmann, J./Elbe, A.-M./Szymanski, B./Ehrlenspiel, F.* (2006): Chancen und Risiken: Vom Leben im Verbundsystem von Schule und Leistungssport. Psychologische, soziologische und sportliche Leistungsaspekte. – Köln.
- Breithecker, J.* (2016): Die NRW-Sportschule: Chronischer Stress und Selbstkonzeptentwicklung von Sportprofilklassenschülern. – Augsburg (unveröffentl. Dissertation).
- Brettschneider, W.-D./Kleine, T.* (2002): Jugendarbeit im Sportverein: Anspruch und Wirklichkeit. Eine Evaluationsstudie. – Schorndorf.
- Brettschneider, W.-D./Klimek, G.* (2009): Sportbetonte Schulen. Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente? (2. Aufl.) – Aachen.
- Deutscher Fußballbund (DFB)* (2016): Der Weg zur Eliteschule des Fußballs. Online verfügbar unter <http://www.dfb.de/news/detail/der-weg-zur-eliteschule-des-fussballs-126224/>, Stand: 15.04.2017

- Deutscher Fußballbund (DFB)* (o. D.): Eliteschulen des Fußballs. Leitfaden für die Ausbildung. Online verfügbar unter http://www.lfvm-v.de/fileadmin/user_upload/dateien/talentfoerderung/Leitfaden_Eliteschule.pdf, Stand: 15.04.2017
- Faltermaier, T.* (1987): Lebensereignisse und Alltag. Konzeption einer lebensweltlichen Forschungsperspektive und eine qualitative Studie über Belastungen und Bewältigungsstile von jungen Krankenschwestern. – München.
- Gerlach, E./Brettschneider, W.-D.* (2013): Aufwachsen mit Sport. Befunde einer 10-jährigen Längsschnittstudie zwischen Kindheit und Adoleszenz. – Aachen.
- Güllich, A./Richartz, A.* (2016): Leistungssport im Kindes- und Jugendalter – ein Update. *sportunterricht*, 65, 2, S. 49-54.
- Harter, S.* (2012): *The construction of the self* (2nd ed.). – New York.
- Heim, R.* (2002): Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport. Eine empirische Studie aus pädagogischer Perspektive. – Aachen.
- Hemming, K.* (2015): Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive Ressourcen. Längsschnittstudie zu hohen Leistungsanforderungen in Sport und Musik im Kindesalter. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10278-4>
- Kehne, M./Breithecker, J.* (2017): NRW-Sportschule: Zur Vereinbarkeit von Schule und sportlicher Förderung. *sportunterricht*, 66, 1, S. 14-19.
- Lazarus, R.S./Folkman, S.* (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. – New York.
- Richartz, A.* (2000): Lebenswege von Leistungssportlern. Anforderungen und Bewältigungsprozesse der Adoleszenz. Eine qualitative Längsschnittstudie. – Aachen.
- Richartz, A./Brettschneider, W.-D.* (1996): Weltmeister werden und die Schule schaffen. Zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining. – Schorndorf.
- Richartz, A./Hoffmann, K./Sallen, J.* (2009): Kinder im Leistungssport. Chronische Belastungen und protektive Ressourcen. – Schorndorf.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M.* (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: *Jerusalem, M./Hopf, D.* (Hrsg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). – Weinheim.
- Wild, E./Möller, J.* (Hrsg.) (2015): *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). – Berlin.

Kindheiten. Gesellschaften



Andreas Keil • Charlotte Röhner
Ina Jeske • Michael Godau
Stefan Padberg

Transformation von Kind- heit im ländlichen Raum

2017 • 225 Seiten • Kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A) • Kindheiten. Gesellschaften, 3
ISBN 978-3-8474-2060-6 • eISBN 978-3-8474-1074-4

Die interdisziplinäre Studie „Transformation von Kindheit im ländlichen Raum“ untersucht Kindheiten in ausgewählten ländlichen Regionen mit einem Multimethod-Ansatz aus sozialgeographischer und kindheits-theoretischer Perspektive. Die für jedes Untersuchungsdorf ermittelten Kinderdorfprofile dokumentieren, dass im ländlichen Raum eine Diversifikation von Kindheitsmustern vorliegt, die zwischen einer modernisiert-individualisierten, teilmodernisierten und einer marginalisiert-dörflichen Kindheit variieren.



www.shop.budrich-academic.de

„Voices for truth and dignity“ – Ein Forschungsprojekt zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im europäischen Sport durch die Stimmen der Betroffenen

Bettina Rulofs

Sexualisierte Gewalt und Belästigung stellen auch im Kinder- und Jugendsport ein Problem dar – dies verdeutlichen nicht nur die vor kurzem in Großbritannien bekannt gewordenen Fälle im Fußballsport, sondern auch jüngste Medienberichte in Deutschland, die sexualisierte Übergriffe in Olympiastützpunkten, Trainingszentren und Sportinternaten thematisieren (*Dahlkamp 2017; Eberle/Müller 2017; Schröder 2017*).

Die zahlreichen Berichte der letzten Zeit verweisen darauf, dass nun auch im Sport das Schweigen über Machtmissbrauch und Gewalt brüchig wird und die Aufarbeitung beginnen kann. Hier setzt das von der EU im Rahmen des Programms Erasmus+ geförderte Projekt VOICE an und verfolgt das Ziel, sexualisierte Gewalt im Sport durch die Stimmen derjenigen aufzuarbeiten, die von sexualisierter Gewalt im Sport betroffen waren oder sind. Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die Ausgangspunkte und Ziele des EU-Projektes (Laufzeit 01/2016 – 06/2018) und geht dabei insbesondere auf die methodische Vorgehensweise und damit verbundene Herausforderungen in dem hoch sensiblen Forschungsfeld ein.

1. Hintergründe und Ausgangspunkte

Der Forschungsstand und die Auseinandersetzung bezüglich sexualisierter Gewalt im Sport waren lange Zeit defizitär. Zu den Pionierinnen der internationalen sportbezogenen Forschung in diesem Themengebiet gehört die Britin *Celia Brackenridge*, die bereits in den 1990er Jahren in verschiedenen Publikationen auf die Problemlage aufmerksam machte, jedoch im Sport nur zögerlich Gehör fand (*Brackenridge 1994, 1997, 2001*). Auch in Deutschland existierte lange Zeit nur eine einzige empirische Studie über Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport, die zudem nur wenig rezipiert oder gar als Nestbeschmutzung kritisiert wurde (*Klein/Palzkill 1998*). In den letzten Jahren ist die Aufmerksamkeit für die Thematik gestiegen – sowohl in der Gesellschaft und Politik allgemein als auch in der sportbezogenen Wissenschaft und Praxis.

Für die Länder Niederlande und Belgien (Flandern) haben bspw. *Vertommen* u.a. (2016) 4.000 Erwachsene im Alter von 18 bis 50 Jahren retrospektiv zu ihren Erfahrungen

mit Gewalt im Sport befragt. Alle Befragten der repräsentativen Studie hatten vor ihrem 18. Lebensjahr am organisierten Sport teilgenommen und 14% der Befragten gaben an, vor ihrem 18. Lebensjahr eine Form von sexualisierter Gewalt im Kontext des Sports erfahren zu haben (*Vertommen* u.a. 2016). In Deutschland wurden jüngst im Forschungsprojekt »Safe Sport« 1.799 Kaderathlet/-innen zu ihren Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt im Sport befragt. 37% der befragten Athlet/-innen berichteten von sexualisierter Gewalt im Sport. Dabei wurden sowohl Formen von sexualisierter Gewalt ohne Körperkontakt (z.B. verbale Belästigung, Text-/Bildnachrichten mit sexuellem Inhalt), sexualisierte Gewalt mit Körperkontakt (z.B. Küsse, sexualisierte Berührungen, Vergewaltigungen) und sexuelle Grenzverletzungen (z.B. unangemessene Berührungen bei Massagen, Formen des Exhibitionismus) erfasst. Eine/r von neun Athlet/-innen berichtet in dieser Studie von schwerer und/oder länger andauernder sexualisierter Gewalt im Sport. Athletinnen sind signifikant häufiger betroffen als Athleten und rund 70% der betroffenen Sportler/-innen waren bei der ersten Gewalterfahrung unter 18 Jahre alt. Sexualisierte Gewalt im Sport tritt somit überwiegend erstmalig im Kindes- und Jugendalter auf (*Allroggen* u.a. 2016).

Neben quantitativen Befunden zu Häufigkeiten und Formen von sexualisierter Gewalt liegen international inzwischen auch qualitative Befragungen von Betroffenen vor. Allerdings werden in diesen Erhebungen häufig generalisierende Aussagen quer über die Stichprobe hinweg getroffen, während die einzelnen Fälle, ihre narrative Konstruktion sowie die Einbettung der sexualisierten Gewalt in die Biographie der Betroffenen in den Hintergrund rücken (*Fasting/Sand* 2015, S. 573). Nur wenige (jüngere) Studien stellen bisher Einzelfallanalysen und die Narration der Betroffenen in den Mittelpunkt. Dabei erscheint gerade diese methodische Vorgehensweise sinnvoll, wenn ein differenziertes Bild vom Verlauf, den Bedingungen und Folgen von sexualisierter Gewalt entstehen soll (*Rulofs* 2016; *Fasting/Sand* 2015; *Owton/Sparkes* 2015; *Hartill* 2014).

Das Forschungsprojekt VOICE greift dies auf und setzt die Narration der Betroffenen in den Fokus. Zu den zentralen Zielen zählen die Anerkennung sowie Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt im Sport und das Vorhaben, den zum Schweigen gebrachten Betroffenen wieder eine Stimme zu verleihen.

2. Aufbau und methodische Vorgehensweise des Projektes

VOICE wird von insgesamt 13 Partnern aus dem Bereich der Wissenschaft, dem Sport und dem Opferschutz getragen. Die Verbundleitung liegt an der Deutschen Sporthochschule Köln im Institut für Soziologie und Genderforschung, daneben sind sieben weitere Universitäten aus verschiedenen EU-Ländern beteiligt (Belgien, Dänemark, Großbritannien, Österreich, Slowenien Spanien und Ungarn). Vier europäische Sportorganisationen sorgen für den Zugang und den Transfer in die Strukturen des Sports und eine Opferschutzorganisation übernimmt die fachliche Beratung (European Non-Governmental Sports Organisation, European University Sports Association, European Gay and Lesbian Sport Federation, European Paralympic Committee, NWG Network).

Das Projekt gliedert sich in verschiedene Phasen, wobei eine Interviewstudie mit Betroffenen von sexualisierter Gewalt in den acht beteiligten EU-Ländern den aktuellen Hauptfokus des Projektes darstellt. Zur Durchführung dieser Studie kooperieren die acht Universitäten in ihrem jeweiligen Land mit einer nationalen oder regionalen Sportorgani-

sation (in Deutschland z.B. mit der Deutschen Sportjugend) und mit einer Opfer- oder Kinderschutzorganisation (hierzulande der Deutsche Kinderschutzbund). Die Sportorganisation unterstützt die Interviewstudie durch die Verbreitung von Informationen in die Strukturen des Sports, während die Opferschutzorganisation in jedem Land die Aufgabe übernimmt, die Studie aus ihrer fachlichen Perspektive zu beraten und insbesondere die Rechte und den Schutz der Betroffenen zu vertreten.

Die besondere Herausforderung des Projektes besteht darin, Betroffene von sexualisierter Gewalt im Sport zu erreichen und ihre Erfahrungen in Interviews zu erheben. Informationen zum Projekt VOICE werden daher über verschiedenste Medien und Wege in die Gesellschaft transportiert. Von zentraler Bedeutung ist die Projekt-Website „www.voicesfortruthanddignity.eu“, die in verschiedenen Sprachen über die Inhalte und Vorgehensweise des Projektes informiert. Auch die nationalen Sportorganisationen sind wichtig dafür, den Zugang in das Feld zu öffnen. Es zeigt sich jedoch, dass die Sensibilität für das Thema in den beteiligten Ländern unterschiedlich ausgeprägt ist und somit auch der Zugang zu Betroffenen und ihre Teilnahmebereitschaft variiert. Besonders die Partner aus Slowenien, Ungarn und Spanien berichten bisher vor dem Hintergrund einer immer noch starken Tabuisierung des Themas in ihren Ländern von großen Schwierigkeiten, Informationen über das Projekt zu verbreiten und Betroffene zu erreichen. In den anderen Ländern konnte inzwischen eine Reihe von Interviews realisiert werden, z.B. in Deutschland bis dato 15 Interviews. Die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Interviews sind von besonderen Herausforderungen im Umgang mit ethischen, datenschutzrechtlichen und methodischen Fragestellungen gekennzeichnet (*Poelchau* u.a., 2015). Voraussetzung für die Teilnahme an den Interviews ist, dass die Personen über 18 Jahre alt sind und im Kontext des Sports sexualisierte Gewalt erfahren haben. Als Erhebungsmethode kommen narrative Interviews zum Einsatz, die durch wenige Impulse Erzählungen der Interviewpartner/-innen generieren, und es ihnen ermöglichen, ihre Geschichte selbstbestimmt zu rekonstruieren. Den Interviews geht ein differenzierter Informed-Consent-Prozess voraus, d.h. die Betroffenen werden zunächst sowohl mündlich (z.B. per Telefon) als auch schriftlich über die Ziele und Methode der Interviews informiert. Die Vorgehensweise zur Anonymisierung und Vertraulichkeit der Informationen wird dabei differenziert erläutert, und es wird abgestimmt, wo und unter welchen Bedingungen das Interview stattfinden soll. So besteht z.B. die Möglichkeit, eine Vertrauensperson der Betroffenen in das Interview einzubeziehen oder eine psychologische Fachberatung während oder nach dem Interview wahrzunehmen. Die Interviewer/-innen wurden im Rahmen des Projektes tiefgehend auf die Interviewsituation vorbereitet und z.B. im Hinblick auf Risiken der Retraumatisierung sowie grundsätzlich für den Umgang mit Betroffenen geschult.

Das Interview wird erst durchgeführt, wenn beide Seiten – die zu befragende und die forschende Person – die entsprechende Einverständniserklärung unterzeichnen. Diese gegenseitige Vergewisserung ist von hoher Bedeutung, da Interviews zum Thema Gewalt bei beiden Beteiligten von Unsicherheiten bestimmt sind (*Helfferich* 2016, S. 126). Die betroffenen Interviewpartner/-innen, die durch die Gewalterfahrungen ggfs. schon mehrfach entmachtet wurden, sind unsicher, welche Fragen im Einzelnen auf sie zukommen, ob diese sie beschämen und wie das Gesagte vom Gegenüber eingeordnet wird. Im Gegensatz dazu hat zwar „die interviewende Person (...) die Kontrolle über die Fragen, nicht aber über die Antworten.“ (ebd., S. 127). Sie weiß nicht, welche Gewalterfahrungen im Einzelnen offenbart werden, wie sie selbst darauf reagieren wird und wie stabil die zu interviewende Person reagiert. Für die Gestaltung von Interviewsituationen mit Gewaltbetroffenen bedeutet dies,

ein möglichst hohes Maß an Vertraulichkeit und gegenseitiger Vergewisserung zu gewährleisten. Die interviewende Person lässt der erzählenden Person genügend Spielraum für die Entfaltung der Erzählung. Die oder der Interviewpartner/-in entscheidet, wie viel und wie detailliert sie berichtet und hat die Möglichkeit auch während des Interviews noch abzubrechen (Rulofs 2016). Von zentraler Bedeutung für das Interview ist also, den Interviewpartner/-innen Macht über ihre Geschichte zu geben. Dazu gehört auch, dass die Teilnehmer/-innen nach dem Interview eine Abschrift erhalten und diese bis zu einem verabredeten Zeitpunkt verändern oder das Interview komplett zurückziehen können.

Die Interviews werden zurzeit von den Projektpartnern in den beteiligten Ländern erhoben und ausgewertet. Für die bisher geführten Interviews in Deutschland kann als Zwischenergebnis festgehalten werden, dass ihnen lange Phasen des Schweigens vorausgingen. Die Interviewpartner/-innen, die sexualisierte Gewalt als Kind oder Jugendliche im Sport erlebten, haben ihre Erfahrungen lange Zeit verborgen oder bisher für eine Offenlegung keine Unterstützung erhalten. Einige Interviewpartner/-innen sehen sich erst im Alter von über 40 Jahren in der Lage, über ihre Gewalterfahrungen zu berichten. Die sexualisierten Übergriffe ereigneten sich in Kontexten des Sports, die durch starkes Vertrauen, Nähe und Bindung gekennzeichnet waren und gerade vor diesem Hintergrund erschien für die Betroffenen die Gewalterfahrung als solche existentiell bedrohlich und eine Offenlegung nahezu unmöglich.

Die Berichte der Betroffenen und wie die Gewalterfahrungen in die Biographien eingewoben sind, sind höchst individuell. Gemeinsam ist den Berichten jedoch, dass sie endlich gehört werden wollen und zur Aufarbeitung herausfordern.

3. Ausblick

In allen acht beteiligten Ländern schließt sich an die Interviewstudie ein nationales Hearing von Betroffenen im Sport an, um ihnen – sofern sie es möchten – die Gelegenheit zu bieten, von einem größeren Kreis gehört zu werden. Das übergeordnete Ziel der Hearings ist es, die Gewalterfahrungen und das dadurch entstandene Leid anzuerkennen und mit Akteuren des Sports und der Politik einen Prozess der Aufarbeitung zu beginnen.

Die Hearings finden in einem geschützten Rahmen statt und werden gemeinsam mit den Betroffenen vorbereitet. Eingeladen werden ausgewählte Verantwortungsträger/-innen aus Sportorganisationen und Sportpolitik sowie aus dem Bereich des Opferschutzes. Die Form der Teilnahme der Betroffenen an den Hearings kann individuell variieren, z.B. in persönlicher Form durch einen Vortrag oder Redebeitrag oder in anonymisierter Form durch eine Audio- oder Videoeinspielung. Auch hier gilt wiederum das Prinzip, einen geschützten und vertrauensvollen Rahmen zu gestalten, der den Betroffenen Selbstbestimmung ermöglicht oder um es mit den Worten der irischen ehemaligen Schwimmerin *Karen Leach* zu sagen: „It is your right to speak your truth. Your voice, Your life, Your truth. Let no one take this from you, You did nothing Wrong ... Let your Voice be Free.“¹

Anmerkung

1 Das Zitat wurde dem Informationsflyer zum Projekt VOICE entnommen.

Literatur

- Allroggen, M./Ohlert, J./Gramm, C./Rau, T.* (2016): Erfahrungen sexualisierter Gewalt von Kaderathlet/-innen. In: *Rulofs, B.* (Hrsg.): „Safe Sport“ – Schutz von Kindern und Jugendlichen im organisierten Sport in Deutschland: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes zur Analyse von Häufigkeiten, Formen, Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei sexualisierter Gewalt. – Köln, S. 9-12.
- Brackenridge, C.* (1994): Fair Play or Fair Game? Child Sexual Abuse in Sport Organisations. *International Review for the Sociology of Sport*, 29, 3, S. 287-298.
<https://doi.org/10.1177/101269029402900304>
- Brackenridge, C.* (1997): 'He owned me basically ...' Women's experience of sexual abuse in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 32, 2, S. 115-130.
<https://doi.org/10.1177/101269097032002001>
- Brackenridge, C.* (2001): *Spoilsports. Understanding and preventing sexual exploitation in sport.* – London, New York.
- Dahlkamp, J.* (2017): Missbrauchsskandal an Sportschule Kaiserau – Wer einmal lügt, dem glaubt man doch. In: *SPIEGEL*. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/sport/fussball/sportschule-kaiserau-wer-einmal-luegt-dem-glaubt-man-doch-kommentar-a-1146281.html#ref=rss>, Stand: 15.05.2017.
- Eberle, L./Müller, A.-K.* (2017): „Ich konnte mich kaum bewegen.“ *SPIEGEL*, 15, S. 98-101.
- Fasting, K./Sand, T. S.* (2015): Narratives of sexual harassment experiences in sport. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7, 5, S. 573-588.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2015.1008028>
- Hartill, M.* (2014): Exploring Narratives of Boyhood Sexual Subjection in Male-Sport. *Sociology of Sport Journal*, 31, 1, 23-43. <https://doi.org/10.1123/ssj.2012-0216>
- Helfferrich, C.* (2016): Qualitative Einzelinterviews zu Gewalt: Die Gestaltung der Erhebungssituation und Auswertungsmöglichkeiten. In: *Helfferrich, C./Kavemann, B./Kindler, K.* (Hrsg.): *Forschungsmethoden Gewalt: Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt.* – Wiesbaden, S. 121-142. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06294-1_7
- Klein, M./Palzkill, B.* (1998): Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport. Düsseldorf: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Owton, H./Sparkes A. C.* (2015): Sexual Abuse and the Grooming Process in Sport: Learning from Bella's Story. *Sport, Education and Society*, S. 1-12.
- Poelchau, H.-W./Briken, P./Wazlawik, M./Bauer, U./Fegert, J. M./Kavemann, B.* (2015). Bonner Ethik-Erklärung – Empfehlungen für die Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten. Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/files/Ethikerklaerung%281%29.pdf>, Stand: 15.05.2017.
- Rulofs, B.* (2016): Jeder hat es gesehen. ... Keiner hat was gesagt.“ Machtmissbrauch und sexualisierte Gewalt im Kinder- und Jugendsport. *Sport und Gesellschaft*, 13,1, S. 73-101.
- Schröder, A.* (2017): Olympiastützpunkt Hamburg: Missbrauchsvorwürfe gegen zwei Nachwuchssportler. Online verfügbar unter http://www.deutschlandfunk.de/olympiastuetzpunkt-hamburg-missbrauchsvorwuerfe-gegen-zwei.890.de.html?dram:article_id=380344, Stand: 15.05.2017.
- Vertommen, T./Schipper-van Veldhoven, N./Wouters, K./Kampen, J./Brackenridge, C./Rindh, D./Neels, K./van den Eede F.* (2016). Interpersonal violence against children in sport in the Netherlands and Belgium. *Child Abuse & Neglect*, 51, 223-236. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.006>



Claudia Krell • Kerstin Oldemeier

Coming-out – und dann...?!

Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland

2017 • 260 Seiten • Kart. • 28,00 € (D) • 28,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-0572-6 • eISBN 978-3-8474-0965-6

An dem bundesweiten Forschungsprojekt „Coming-out – und dann...?!“ nahmen über 5.000 lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und queere Jugendliche und junge Erwachsene (LSBT*Q) im Alter zwischen 14 und 27 Jahren teil. In einer quantitativen Online-Befragung sowie 40 qualitativen Interviews berichteten sie ausführlich von ihrer Lebenssituation. Die Autorinnen präsentieren die Ergebnisse zu Coming-out-Verläufen, positiven und negativen Erfahrungen in wesentlichen Lebensbereichen sowie den Strategien der LSBT*Q Jugendlichen und jungen Erwachsenen.



www.shop.budrich-academic.de

Hans Peter Brandl-Bredenbeck, Christoph Breuer, Nils Neuber, Werner Schmidt, Thomas Rauschenbach, Jessica Süßenbach (Hrsg.) (2015): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch

Rezension von *Detlef Kuhlmann*

Wie steht es eigentlich mit der Kindheits- und Jugendforschung im Sport? Wer so fragt, wird vermutlich rasch auf die Deutschen Kinder- und Jugendsportberichte stoßen, deren jüngste Ausgabe von 2015 sich speziell mit dem „Kinder- und Jugendsport im Umbruch“ beschäftigt. Sein Vorgänger hatte den „Schwerpunkt Kindheit“ (2008), während der „Erste Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht“ im Jahre 2003 das Format ohne Schwerpunktsetzung eröffnet hatte. Mit ihren bisherigen drei Ausgaben sind die Berichte in Serie gegangen. Gelten sie in Fachkreisen mittlerweile auch als etabliert? Diese Rezension soll zumindest ein Anstoß dafür sein.

Der neueste Kinder- und Jugendsportbericht folgt wie seine Vorgänger einem klaren inhaltlichen Aufbau – zumindest auf den ersten Blick. Die 25 sog. Themenberichte, die jeweils von Expertinnen und Experten (überwiegend) aus der Sportwissenschaft verfasst wurden, sind in fünf große Abschnitte gegliedert. Diese lauten: (I.) Gesellschaftliche Veränderungen, (II.) Sportszenen, (III.) Potenziale und Realitäten, (IV.) Herausforderungen für den Sport und (V.) Internationale Perspektiven. Diese Überschriften sind allerdings nicht alle selbsterklärend. Was genau ist mit „Sportszenen“ gemeint? Hierzu gehören in diesem Band Sportvereine (1), Schulsport (2), Leistungssport (3), kommerzieller Sport (4), Trendsport (5), informeller Sport (6) sowie die Kinder- und Jugendhilfe (7). So ganz stimmig, geschweige denn sachlogisch, ist diese Gliederung nicht. Sie legt nahe, dass z.B. der Leistungssport eine besondere „Sportszene“ darstellt, die in Deutschland ausschließlich außerhalb des Vereinssports existiert. Und was ist dann mit dem Breiten- und Freizeitsport? Man kann die große Zahl der Sportszenen auch so deuten: Sie gibt etwas von der Bandbreite der Möglichkeiten und von der Vielfalt der Zugänge zum Sporttreiben für Kinder und Jugendliche in Deutschland wieder.

Die Sportszene „Sportverein“ ist nach wie vor die Nummer eins unter den (Sport-)Anbietern, auch wenn man andere nicht-sportbezogene Jugendorganisationen berücksichtigen kann.

Hans Peter Brandl-Bredenbeck, Christoph Breuer, Nils Neuber, Werner Schmidt, Thomas Rauschenbach, Jessica Süßenbach (Hrsg.) (2015): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch. – Schorndorf: Hoffmann. 640 S., ISBN: 978-3-7780-8910-1

sichtigt. Knapp 83% der 7- bis 14-jährigen Jungen und gut 62% der Mädchen in Deutschland – und hoffentlich nicht nur: der „deutschen Jungen“ und der „deutschen Mädchen“, wie auf S. 104 im Bericht explizit zu lesen ist! – sind gegenwärtig Mitglieder in einem Sportverein, wobei der Organisationsgrad in den alten Bundesländern deutlich höher ist als in den neuen. Auch dies noch: Insgesamt gut 83% aller Sportvereine in Deutschland verfügen über Kinder und Jugendliche als Mitglieder – hoffentlich als aktive Mitglieder, möchte man hinzufügen. Verfasser *Christoph Breuer* (Köln) greift in seinem Bericht über die Sportvereine wesentlich auf seine (auch längsschnittlichen) Daten aus den von ihm erstellten sog. Sportentwicklungsberichten zurück. Dabei definiert er beispielsweise den sog. kinder- und jugendorientierten Sportverein, der sich (1.) durch (ehrenamtliche) Beteiligungsmöglichkeiten für Jugendliche auszeichnen soll, der (2.) über einen Jugendwart oder eine Jugendwartin verfügen soll und dessen Vereinsführung (3.) die Aussage: „Unser Verein engagiert sich stark in der Jugendarbeit“ voll vertreten soll. Demnach können rund 20% der Sportvereine in Deutschland als solche bezeichnet werden. Hier schließt sich noch ein anderer Befund hinsichtlich der Kooperation bzw. der gemeinsamen Angebotserstellung mit Partnern an: Der Anteil der Kooperationspartner aus der gesamten Partnerpalette (z.B. Schule, Jugendamt, Krankenkassen, Grundversicherungsämtern) ist in kinder- und jugendorientierten Vereinen deutlich höher als bei den übrigen. Der Beitrag vermittelt allerdings den Eindruck, dass es sich um eine sehr eng geführte Beschreibung bzw. Auswertung dieser Sportszene handelt, ausschließlich durch die Brille von erwachsenen Führungskräften im Sportverein, die den Online-Fragebogen von Breuer damals zu beantworten hatten. Das wiederum wirft die Frage auf, ob und warum es offenbar gegenwärtig keine großen Erhebungen zum Sport von Kindern und Jugendlichen in Sportvereinen gibt, wie sie aus früheren Jahren und Jahrzehnten manchen in der Sportwissenschaft und außerhalb noch mit den Namen u.a. von *Baur*, *Brettschneider*, *Kurz* und *Sack* in Erinnerung geblieben sind. Offen nachgefragt: Brauchen wir solche Studien nun nicht mehr, oder ist hier erneut und mit Nachdruck ein Defizit zu beklagen und ein Bedarf an großen repräsentativen Studien anzumelden? Immerhin wartet der Dritte Kinder- und Jugendsportbericht mit einem Novum auf: Erstmals enthält er einen (Szene-)Beitrag zum Schulsport.

Im Abschnitt über „Potenziale und Realitäten“ (III.) werden sechs Beiträge angeboten. Auch wenn es der Leserschaft überlassen bleibt, die jeweilige Zuordnung zu Potenzial, Realität oder deren Vermischung selbst zu treffen, dürfte diese Entscheidung angesichts der hier referierten Themen wie Integration (*Mutz/Burrmann*), Inklusion (*Tiemann*), Risikofaktor Inaktivität (*Völker*) und Sexualisierte Gewalt (*Rulofs*) nicht allzu schwer fallen. Aber sind das nicht auch zugleich große Herausforderungen (Abschnitt IV.) für den Sport mit Kindern und Jugendlichen? Im Bericht werden jedoch dazu ganz andere offeriert, nämlich: Frühkindliche Bildung und Sport, Ganztags- und Sport, Kommunale Bildungslandschaften und Sport sowie Partnerschaft von Staat und Sport. Auch hier stellt sich die Frage: Gibt es nicht noch weitere wichtige Herausforderungen für den Kinder- und Jugendsport in Deutschland? Was ist eigentlich mit dem (weltweiten) Kampf gegen Doping? Sind Kinder und Jugendliche nicht potenziell auch davon betroffen? Einen speziellen Beitrag zu dieser Thematik, respektive zu der seit Jahren geführten Anti-Doping-Kampagne der Deutschen Sportjugend, sucht man im Band vergeblich; der Begriff Doping ist demzufolge im Stichwortverzeichnis (vgl. S. 636) auch gar nicht enthalten. Was ist eigentlich mit der Einnahme von Nahrungsergänzungsmitteln bis hin zur Selbstmedikation, die (nicht nur im Leistungssport) bei Jugendlichen zunehmend angesagt ist? Auch

der Alkohol- und Nikotinkonsum von Jugendlichen ist kein Thema mehr, während dies im Ersten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht noch vorkam.

Im fünften und letzten inhaltlichen Abschnitt des Dritten Kinder- und Jugendsportberichtes geht es um „Internationale Perspektiven“. Enthalten sind drei Länderberichte zu vier Nationen (Niederlande und Großbritannien in einem Beitrag sowie getrennt über Frankreich und Norwegen). Warum hier zwei westliche Nachbarn Deutschlands und zwei Länder aus dem europäischen Norden ausgewählt wurden, könnte daran liegen, dass Autorinnen und Autoren gewonnen werden konnten, die genau hier über einschlägige Expertise verfügen. Aus Norwegen wird beispielsweise über das dortige werteverankernde Verständnis von Kinder- und Jugendsport referiert. Es ist sogar in der Überschrift von den „Kinderrechten des Sports“ die Rede, die sich in einem sog. Wertegebäude (vgl. Tab. 25.1 auf S. 551) wiederfinden und die die Grundwerte Freude, Gemeinschaft, Gesundheit und Ehrlichkeit – wenn man so will – als „Schaufenster“ enthalten. Gibt es diese bei uns etwa nicht? Und wenn nein, könnte es sich lohnen, diese auf unsere Sportszenen zu übertragen? Was können wir generell daraus lernen? Ein solcher Diskurs wird leider nicht geführt.

Die Einleitung mit 16 Kernaussagen und die Zusammenfassung mit elf Handlungsempfehlungen bilden den Rahmen des vorliegenden Berichts. Leider korrespondieren sie nicht immer miteinander. Dazu ein Beispiel: Eine Kernaussage in der Einleitung wirft die „Frage nach der Verantwortbarkeit von Leistungssport im Kinder- und Jugendalter“ (S. 20) auf – Schuld sei das Ausmaß der Belastungen für die Jugendlichen. Diese Frage wird am Ende in der dritten Empfehlung nochmals aufgegriffen und gipfelt in der postulierten „Notwendigkeit, die Verantwortbarkeit von Leistungssport im Jugendalter grundsätzlich neu zu diskutieren“ (S. 577). Aber Vorsicht: Im Bericht von *Arne Güllich* (Kaiserslautern) und *Alfred Richartz* (Hamburg) über die Sportszene Leistungssport (Kap. 6.3) findet sich in der Zusammenfassung der Hinweis: „Hinsichtlich mitunter vermuteter potenzieller Risiken eines leistungssportlichen Engagements kann die Befundlage überwiegend als beruhigend gelten“ (S. 160). Also doch nur alles halb so schlimm?

Ein Fazit zum Schluss: Der Dritte Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht gibt mit seinen 25 Beiträgen einen aktuellen und differenzierten (Forschungs-) Einblick in den „Kinder- und Jugendsport im Umbruch“. Damit hält er seine Anschlussfähigkeit an Diskurse innerhalb der Sportwissenschaft aufrecht und empfiehlt sich erneut für eine solchen in der Kinder- und Jugendforschung außerhalb. Insofern bleibt zu hoffen, dass demnächst ein Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht zustande kommt. Dieser könnte auch manche Diskrepanzen und Defizite seines Vorgängers in inhaltlicher, formaler und gestalterischer Hinsicht beseitigen. Der weiteren Diskursfähigkeit könnte das jedenfalls gut tun.

Svenja Konowalczyk (Hrsg.) (2017): Zeitperspektiven von Jugendlichen – Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde im Kontext des Sports

Rezension von *Thomas Neubauer*

Wie verlaufen jugendliche Entwicklungswege? Womit hängt die adoleszente Identitätsentwicklung zusammen? Diese Fragen motivieren die empirische Dissertationsarbeit „Zeitperspektiven von Jugendlichen – Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde im Kontext des Sports“ von *Svenja Konowalczyk*. Darin argumentiert die Autorin, dass das psychologische Konstrukt der Zeitperspektiven als „entwicklungsrelevantes Phänomen“ (S. 18) genau diese Fragen zu beantworten vermag. Die Einstellungen von Individuen zur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – die Zeitperspektiven (ZP) – führen gewissermaßen Regie, wenn es um das Beschreiten bestimmter Entwicklungswege geht.

Konowalczyk ist interessiert an der Skizzierung kontextueller Merkmale, die mit einer positiven Erscheinungsform von Zeitperspektiven in Verbindung stehen. Sie stellt auf Basis ihres sportwissenschaftlichen Hintergrunds die Frage, ob die Bereitschaft Jugendlicher, Sport zu treiben, ein Merkmal darstellt, das den Unterschied in den zeitperspektivischen Profilen erklären kann. Zur Beantwortung der Frage, ob „Sport als vermittelndes Glied zwischen Jugendlichen und Zeitperspektive“ (S. 20) fungiert, erarbeitet *Konowalczyk* ein Verständnis der drei theoretischen Grundpfeiler ihrer Arbeit – Jugend (Kap. 2), Zeitperspektiven (Kap. 3), Sport (Kap. 4) – und führt eine querschnittliche, „kulturübergreifende“ (S. 154) Studie durch. Die Stichprobe besteht aus Schüler/-innen aus Deutschland ($n = 999$, Alter: $M = 15,16$, $SD 1,44$), Spanien ($n = 802$, Alter: $M = 14,91$, $SD 1,85$) und Luxemburg ($n = 723$, Alter: $M = 14,67$, $SD 2,23$) sowie einer deutschen Leistungssportler/-innengruppe ($n = 191$, Alter: $M = 14,80$, $SD 1,89$).

Das Phänomen der Jugend (Kapitel 2) versteht sie als duales Moratorium (*Reinders*), als Bildungs- und Freizeit-Moratorium (S. 48ff). Dabei weist *Konowalczyk* darauf hin, dass sowohl die Gegenwart (Freizeit) als auch die Zukunft (Bildung) in jenem Konzept Berücksichtigung finden, der Vergangenheit aber keine derartige Relevanz eingeräumt wird. Damit eröffnet sie die Möglichkeit, das Konstrukt der Zeitperspektiven, das eben alle drei Zeitdimensionen berücksichtigt, anzuschließen. Die Autorin stellt anhand vielfacher em-

Svenja Konowalczyk (Hrsg.) (2017): Zeitperspektiven von Jugendlichen – Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde im Kontext des Sports. – Wiesbaden: Springer. 295 S., ISBN: 978-3-658-16928-2

pirischer Ergebnisse Zusammenhänge von Zeitperspektive und Persönlichkeitsmerkmalen, schulischem Erfolg sowie ausgewählten soziodemografischen Merkmalen dar (Kapitel 3), um die Entwicklungsrelevanz des Konstrukts zu belegen. Dem Sport (Kapitel 4) attestiert sie „ein hohes Bildungspotenzial, indem personale und soziale Ressourcen gestärkt werden“ (S. 140), wobei sie ein „empirisches Defizit im Hinblick auf den generellen Zusammenhang zwischen sportlichem Engagement und der Zeitperspektive von Jugendlichen“ (S. 146) identifiziert. Aus der konzeptuellen Vorarbeit entwickelt sie die empirischen Fragestellungen (Kapitel 5) und legt eine minutiöse Darstellung des Forschungsdesigns (Kapitel 6) vor. Vor diesem Hintergrund hervorzuheben ist, dass *Konowalczyk* bei der Analyse der Zeitperspektivenprofile auf das Auswertungsverfahren der Latent Profile Analysis (S. 197ff) zurückgreift, wie es in der neueren Welle der Zeitperspektivenforschung Anwendung findet.

Ausgewählte Hauptergebnisse (Kapitel 8) stichwortartig zusammengefasst:

- Zeitperspektiven lassen sich in allen Stichproben länderübergreifend (Deutschland, Spanien Luxemburg) „trennscharf“ (S. 212) in einer 5-Profil-Struktur darstellen: *ambivalent, balanced, negative, optimistic, positive* (S. 215).
- Soziodemografische Merkmale wie Alter, Geschlecht, SES und Migrationshintergrund hängen mit der Ausprägung der Zeitperspektive zusammen: positivere ZP bei Mädchen als bei Jungen, positivere ZP bei höherem Alter, positivere ZP bei höherem SES, positivere ZP bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (S. 233).
- Sportvereinsmitgliedschaft besitzt einen größeren Einfluss auf die Bewertung der Zeitdimensionen (time attitude) im Vergleich zur allgemeinen Bereitschaft des Sporttreibens (S. 238).
- Sportvereinsmitgliedschaft sowie allgemeine Bereitschaft zum Sporttreiben steht einer positiven ZP statistisch näher; Nicht-Mitgliedschaft sowie Nicht-Sporttreiben taucht vermehrt in negativen Profilen auf.
- Eine gesonderte Stichprobe (Leistungssportler/-innen) weist eine 4-Profil-Struktur auf, ohne das Profil *negative*. Leistungssportler/-innen besitzen eine positivere ZP als die Schulsportstichprobe.

Konowalczyk legt eine empirische Untersuchung vor, die im Kontext der Zeitperspektivenforschung hochaktuell ist und in empirische Lücken vordringt, wenn es z.B. um den internationalen Validierungsversuch der 5-Profil-Lösung der Zeitperspektiven geht. Die argumentative Entwicklung entlang der Begriffe Jugend, Zeitperspektive, Sport überzeugt durch eine ineinander übergehende Gedankenführung. Die sehr fleißige und diszipliniert anmutende Erarbeitung empirischer Einzelaspekte lässt die Arbeit durch eine klare und bemerkenswert unspektakuläre Darstellungsweise als theoretisch-empirisch gesättigtes und methodisch sauber durchgeführtes Unternehmen erscheinen. Die Lektüre dieser Dissertationsschrift eignet sich insbesondere für an der empirischen Zeitperspektivenforschung ausgerichtete Wissenschaftler/-innen sowie für pädagogisch-psychologisch Interessierte, die das Zeitperspektivenkonstrukt für pädagogische Fragestellungen berücksichtigen möchten.

Es ist ein wenig schade, dass das (sport-)pädagogische Element nicht weiter ausgeführt wird. Dies ist sicherlich eine Richtung, in die weitergedacht werden muss. Nicht (nur) die Ersetzung pädagogisch klingender Fachtermini (z.B. Selbstkonzept) durch den der Zeitperspektive in der empirischen Forschung (z.B. S. 259), sondern die praktische Anwendung des Konstrukts im Kontext sportlicher Betätigung sollte auf Basis der Arbeit in Erwägung gezogen werden.

Jan Erhorn, Jürgen Schwier (Hrsg.) (2015): Die Eroberung urbaner Bewegungsräume – SportBündnisse für Kinder und Jugendliche.

Rezension von *Franziska Duensing-Knop*

Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hat sich in den vergangenen zehn bis 15 Jahren gravierend verändert. Die Frage nach der Bewegungsquantität und -qualität von Heranwachsenden ist nicht neu, aber immer wieder aktuell. Dabei stellt sich vor allem die Frage, wie insbesondere Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status in und durch Bewegung gefördert werden können. Dieser Frage gehen *Jan Erhorn* und *Jürgen Schwier* in ihrem Sammelband nach. Sie beleuchten dabei das Potenzial von informellem Lernen durch die Aneignung von urbanen Bewegungsräumen und stellen sportpädagogische Forschungsprojekte vor, die darauf abzielen, Kinder und Jugendliche in so genannten Brennpunkt-Stadtteilen durch entsprechende Bewegungsangebote bei ihrer Raumaneignung zu unterstützen. Es werden konkrete Möglichkeiten aufgezeigt, wie das Erkunden und Gestalten von urbanen Bewegungsräumen in der instituti- onsübergreifenden Kinder- und Jugendarbeit gefördert werden kann. Das Buch ist daher sowohl für Sozialpädagogen und -pädagoginnen als auch für Erzieher/innen und Lehrkräfte interessant, die sich die Frage stellen, wie Bewegungsräume und Bewegungsangebote gestaltet sein sollten, um Kinder und Jugendliche zu fördern.

Das Werk unterteilt sich in drei große Abschnitte. Im ersten Abschnitt „Sportwissenschaftliche Kindheits- und Jugendforschung“ bekommen die Leser/innen einen breiten Einblick in aktuelle Fragen der sportwissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung. *Ahmet Derecik* geht der Frage nach, welche Ansprüche Jugendliche an Räume haben und wie diese gestaltet werden müssen, damit Jugendliche sie annehmen. Darauf aufbauend bietet der Beitrag konkrete Hinweise zur Planung und Gestaltung von informellen Settings im öffentlichen Raum. *Michael Kolb* identifiziert auf Grundlage von qualitativen Studien die Merkmale so genannter Freestyle-Bewegungskulturen, die sich als „Gegentwurf zum wettkampforientierten Mainstream-Sport“ (S. 31) mit eigenem Lifestyle und einer Tendenz zum Wagnis verstehen. *Ina Hunger* stellt an ausgewählten Ergebnissen einer qualitativen Studie dar, wie sich schon in der frühkindlichen Bewegungspraxis duale Geschlechterbilder verfestigen. Dabei werden die Leser/innen dafür sensibilisiert, wie

Erhorn, Jürgen Schwier (Hrsg.) (2015): Die Eroberung urbaner Bewegungsräume – SportBündnisse für Kinder und Jugendliche. – Bielefeld: transcript. 274 S., ISBN: 978-3837629194

Kinder durch unterschiedliche Angebote an Erfahrungs- und Lerngelegenheiten für Jungen und Mädchen geschlechterspezifisch erzogen und sozialisiert werden. Im letzten Beitrag des ersten Abschnittes stellen *Clemens Töpfer*, *Sebastian Liebl* und *Ralf Sygusch* das Modul ErlebnisRAUMerfahrung des Programms „Sport: Bündnisse! Bewegung – Bildung – Teilhabe“ der Deutschen Sportjugend vor, das Heranwachsenden die Erschließung unterschiedlicher Lebensräume durch Bewegung, Spiel und Sport ermöglichen soll. Der Artikel gibt einen Überblick über die theoretischen Ausgangspunkte und Kernziele des Moduls sowie erste Hinweise zur methodischen Gestaltung von Bewegungsangeboten mit dem Ziel der Rauman eignung von Kindern und Jugendlichen.

Im zweiten Hauptkapitel thematisiert *Jan Erhorn* die Eroberung urbaner Bewegungsräume durch Kinder. Theoretischer Bezugspunkt ist die „Handlungskreistypologische Ordnung der Umwelt“ nach *Baacke* (1999), die als Folie zur Einordnung der im weiteren Verlauf vorgestellten Projekte dient, wodurch eine Rahmung gelingt, die es erleichtert, sich zu orientieren. Die in den nachfolgenden vier Beiträgen beschriebenen Projekte zeigen beispielhaft auf, wie unterschiedliche Bewegungsräume mit Kindern erkundet werden können – vom ökologischen Nahraum bis zur Peripherie. Die Aktivitäten gehen von Bewegungsangeboten in der Kindertagesstätte über Ausflüge in das Wohnumfeld der Kinder bis zu weiter entfernten Ausflugszielen wie dem Meer oder dem Erlebnispark. Die Ergebnisse der Begleitforschung bieten zudem Anhaltspunkte dafür, was es bei der Gestaltung der Bewegungsangebote zu berücksichtigen gilt und welche besonderen Potenziale diese Angebote beinhalten.

Im dritten und letzten Abschnitt „Urbane Bewegungsräume mit Jugendlichen erobern“ wird der Fokus auf die Zielgruppe der Jugendlichen gerichtet. *Jürgen Schwier* und *Dirk Dillmann* beleuchten die Medienpraxis von Jugendlichen im Trendsport und stellen anhand eines Modellprojektes im BMX- und Skatepark dar, wie die offene Jugendarbeit den Umgang mit Medien nutzen kann, um Jugendliche sowohl in ihrer Sozial- als auch in ihrer Medienkompetenz zu fördern. Im zweiten Beitrag rekonstruiert *Sara Karsten* anhand einer ethnographischen Studie die Rauman eignung von Jugendlichen als informellen Lernprozess. Dabei greift sie das Geschlechterthema auf und skizziert Zugangsbarrieren und Partizipationschancen von Mädchen und jungen Frauen am Beispiel des BMX- und Skateparks. Der letzte Abschnitt schließt mit einem Beitrag von *Jürgen Schwier*, der noch einmal die Bedeutung von Peer-Education im informellen Setting hervorhebt. Dem Leser wird anhand dreier Teilprojekte (Rampenbau Schule, BMX Girls Camp und Trend-Sport-Tage) vorgestellt, wie das Lernen von Gleichaltrigen initiiert werden kann.

Abschließend lässt sich festhalten: Die Eroberung urbaner Bewegungsräume bietet viele Ansatzpunkte zur Förderung von Kindern und Jugendlichen. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen zu einigen Ausschnitten dieses Feldes lediglich angerissen, während der Schwerpunkt auf der praktischen Umsetzung liegt. Der Leser bekommt Anregungen für Bewegungsangebote, die Kinder und Jugendliche bei der Rauman eignung unterstützen. Die Ergebnisse der Begleitforschung geben wenig Auskunft über länger anhaltende Wirkungen der Projekte, sondern beschränken sich meist auf eine Evaluation der Durchführung, wodurch die Leser/innen allerdings zusätzlich nützliche Tipps für die Gestaltung eigener Bewegungsangebote bekommen.

Autorinnen und Autoren

Dr. Katrin Albert, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Sportwissenschaften, Abteilung Sportsoziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Sport und soziale Ungleichheit, Sport und Entwicklung im Jugendalter, Sport und Soziale Arbeit, Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Sportanbietern.

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

E-Mail: katrin.albert@hu-berlin.de

Dr. Christian Alt, Deutsches Jugendinstitut. Abteilung Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden. *Forschungsschwerpunkte*: Kindertagesbetreuung, Inanspruchnahme von öffentlich geförderten Betreuungsplätzen.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: alt@dji.de

Prof. Dr. Tim Bindel, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich Sozialwissenschaften, Medien und Sport. *Forschungsschwerpunkte*: sportpädagogische Jugendforschung, Sport in sozialer Verantwortung, Sportethnografie, Didaktik des Sports und des Spielens.

Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Johann-Joachim-Becher-Weg 31, 55099 Mainz

Email: tbindel@uni-mainz.de

Prof. Dr. Hans Peter Brandl-Bredenbeck, Universität Augsburg, Institut für Sportwissenschaft, Lehrstuhl für Sportpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: internationale Kinder- und Jugendsportforschung; Schul- und Gesundheitsforschung.

Anschrift: Universität Augsburg, Universitätsstraße 3, 86135 Augsburg

Email: brandl-bredenbeck@sport.uni-augsburg.de

Jennifer Breithecker (wiss. Mitarbeiterin), Universität Augsburg, Institut für Sportwissenschaft, Lehrstuhl für Sportpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: wissenschaftliche Begleitung von Verbundsystemen Schule-Leistungssport in stresstheoretischer Perspektive insbesondere unter Berücksichtigung der Selbstkonzeptentwicklung.

Anschrift: Universität Augsburg, Universitätsstraße 3, 86135 Augsburg

Email: jennifer.breithecker@sport.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Ulrike Burrmann, Technische Universität Dortmund, Institut für Sport und Sportwissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Sportbezogene Sozialisation von Heranwachsenden, Migration, Integration und Sport.

Anschrift: TU Dortmund, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Otto-Hahn-Str. 3, 44227 Dortmund

E-Mail: ulrike.burrmann@tu-dortmund.de

Franziska Duensing-Knop, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft, Arbeitsbereich Bildung und Unterricht, *Forschungsschwerpunkt*: Förderung von pädagogischer Haltung zu Inklusion.

Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster

E-Mail: f.duensing-knop@wwu.de

Beyhan Ertanir, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Sprachentwicklung und sozio-emotionale Entwicklung von mehrsprachigen Kindern.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg

E-Mail: ertanir@ph-heidelberg.de

Maren Frank, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät für Soziale Arbeit. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsethnologie, Childhood Studies und Körpervorstellungen.

Anschrift: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Kapuzinergasse 2, 85072 Eichstätt

E-Mail: Maren.Frank@ku.de

Prof. Dr. Rüdiger Heim, Institut für Sport und Sportwissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Bildung, Sozialisation und Sport von Heranwachsenden, empirische Schulsportforschung, Selbstkonzeptforschung.

Anschrift: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Im Neuenheimer Feld 700, 69120 Heidelberg

E-Mail: ruediger.heim@issw.uni-heidelberg.de

Katrin Hüskén, Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden. *Forschungsschwerpunkte*: Kindertagesbetreuung, Übergang vom Kindergarten in die Schule und von der Grundschule in die weiterführende Schule, Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: huesken@dji.de

Samuel Jahreis, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät für Soziale Arbeit, Fachbereich Pädagogik der frühen Kindheit. *Forschungsschwerpunkte*: Pädagogischer Umgang mit Mehrsprachigkeit, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.

Anschrift: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Kapuzinergasse 2, 85072 Eichstätt

E-Mail: samuel.jahreis@ku.de

Prof. Dr. Jens Kratzmann, Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät für Soziale Arbeit, Institut für Pädagogik, Schwerpunkt Frühe Kindheit. *Forschungsschwerpunkte*: sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit, Übergänge im Bildungssystem, soziale und migrationsgekoppelte Ungleichheit in der Kindheit.

Anschrift: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Kapuzinergasse 2, 85072 Eichstätt

E-Mail: Jens.Kratzmann@ku.de

Prof. Dr. Detlef Kuhlmann, Leibniz Universität Hannover, Institut für Sportwissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendsport in Sportorganisationen; Sportentwicklung.

Anschrift: Leibniz Universität Hannover, Institut für Sportwissenschaft, Am Moritzwinkel 6, 30167 Hannover

E-Mail: detlef.kuhlmann@sportwiss.uni-hannover.de

Prof. Dr. Michael Mutz, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Sportwissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Ungleichheiten der Sportbeteiligung, Sozialisations- und Integrationsleistungen des Sports, Kinder- und Jugendsport.

Anschrift: Universität Gießen, Institut für Sportwissenschaft, Kugelberg 62, 35394 Gießen

E-Mail: michael.mutz@sport.uni-giessen.de

M.A. Thomas Neubauer, Universität Heidelberg, Institut für Bildungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Zeitperspektiven, Transformatives Lernen, Bildungstheorie, pädagogisches Handeln.

Anschrift: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Institut für Bildungswissenschaft, Akademiestraße 3, 69117 Heidelberg.

E-Mail: neubauer@ibw.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Nils Neuber, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Individuelle Förderung und Aufgabenkultur, Ganztagsbildung und Bildungsnetzwerke, Kompetenzentwicklung von Sportlehrkräften und Weiterbildung im Sport.

Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster

Email: Nils.Neuber@uni-muenster.de

Dr. Bettina Rulofs, Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Soziologie und Genderforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Ungleichheit, Diversität und Diversitätsmanagement im Sport, Gewaltprävention im Sport, Sport und Jugendarbeit.

Anschrift: Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Soziologie und Genderforschung, IG II, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln

E-Mail: rulofs@dshs-koeln.de

Prof. Dr. Steffi Sachse, Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie: Entwicklungspsychologie, Schwerpunkt Sprachentwicklung. *Forschungsschwerpunkte*: Früherkennung und Erfassung sprachlicher Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Kindern, Evaluation von Sprachfördermaßnahmen.

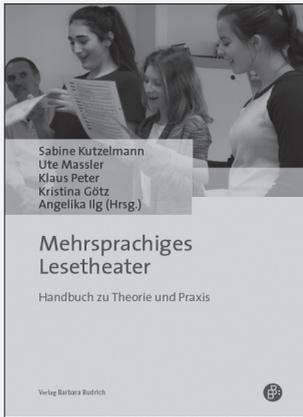
Anschrift: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg

E-Mail: sachse@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Ivo Züchner, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Jugendforschung, außerschulische Jugendbildung, Ganztagschule, Internate.

Anschrift: Philipps-Universität Marburg, FB 21, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke Str. 6B, 35032 Marburg

Email: zuechner@staff.uni-marburg.de



Sabine Kutzelmann • Ute Massler
Klaus Peter • Kristina Götz
Angelika Ilg

Mehrsprachiges Lesetheater

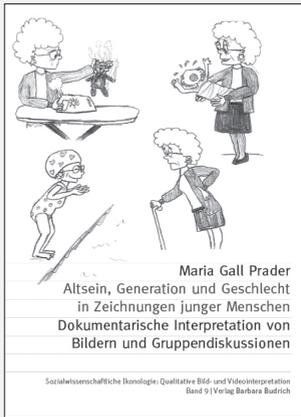
Handbuch zu Theorie und Praxis

2017 • 216 Seiten • Kart. • 32,00 € (D) • 32,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2121-4 • eISBN 978-3-8474-1109-3

Das didaktisch-methodische Design Mehrsprachiges Lesetheater (MELT) ist eine Maßnahme zur sprach- und fachübergreifenden Förderung der Leseflüssigkeit und Lesemotivation, bei der Texte in verteilten Rollen szenisch vorgelesen werden. Das Unterrichtsdesign wurde mit Lehrkräften und Schulklassen in Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz entwickelt, erprobt und für den Einsatz in der Praxis optimiert. Das Buch richtet sich an Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I sowie an Didaktiker/innen an Hochschulen und in der Lehrerfortbildung.



www.shop.budrich-academic.de



Maria Gall Prader

Altsein, Generation und Geschlecht in Zeichnungen junger Menschen

Dokumentarische Interpretation von
Bildern und Gruppendiskussionen

2017 • 421 Seiten • Kart. • 49,90 € (D) • 51,30 € (A)

Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, 9
ISBN 978-3-8474-2028-6 • eISBN 978-3-8474-1052-2

Die Autorin erforscht Körperbilder, die junge Menschen von alten Frauen und Männern haben, und führt in die Interpretation von Zeichnungen ein. In der Triangulation zwischen dokumentarischer Interpretation von Zeichnungen und Gruppendiskussionen verortet sie die Ergebnisse in Bezug auf die drei Dimensionen Altsein, Generation und Geschlecht. Mit der Bildinterpretation rekonstruiert sie die Körperpraxis der Heranwachsenden, mit der Analyse der Gruppendiskussionen die kollektive mentale Haltung zu Körpern.



www.shop.budrich-academic.de