

Freie wissenschaftliche Arbeit zu Erlangung des
akademischen Grades
Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Schulsozialarbeit und Sport

**Theoretische Betrachtung, Analyse und Entwicklung
eines sportbezogenen Konzepts
in der Sozialen Arbeit**

Bachelorthesis

Evangelische Hochschule Berlin

7. Semester

Modul 7.3

Vorgelegt von: Nina Holthöfer

Gieselerstraße 26

10713 Berlin

Matrikel-Nr.: 4581

Erstgutachterin: Prof. Dr. Birgit Steffens

Zweitgutachterin: Julie Winkel

Abgabetermin: Januar 2018

*„Der Mensch spielt nur,
wo er in voller Bedeutung des Wortes
Mensch ist,
und er ist nur da ganz Mensch,
wo er spielt“*

*Karl Friedrich Schiller (1759 – 1805)
über die ästhetische Erziehung des Menschen*

Inhalt

1 Einleitung.....	1
2 Alltag und Sport in der Jugendhilfe.....	2
2.1 Definition Jugendhilfe.....	4
2.1.1 Schulsozialarbeit im Rahmen des § 13 SGB VIII.....	4
2.1.1.1 Gruppenarbeit im Rahmen der Schulsozialarbeit.....	5
2.2 Auswahl der Personengruppe.....	6
2.3 Definition der Personengruppe.....	7
2.3.1 Was es heißt, ein*e Jugendliche*r zu sein.....	7
2.3.2 Aufwachsen im Wertewandel	8
2.3.2.1 Die Generation der „Egotaktiker“	9
2.4 Die Bedeutung von Sport in der Lebensphase Jugend.....	10
2.4.1 Fazit I.....	11
2.5 Inklusion durch Sport.....	13
2.5.1 Begriffsklärung „Integration“ und „Inklusion“.....	13
2.5.2 Diversität als Anspruch und Umsetzungsparameter.....	14
2.5.3 Inklusion von Jugendlichen mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund.....	15
2.5.4 Empowerment als Präventionsstrategie.....	17
2.5.5 Fazit II.....	19
3 Die Bedeutung des Alltags in der Sozialen Arbeit nach Thiersch.....	20
3.1 Das Konzept der Alltagsorientierung.....	21
3.2 Alltagsorientierte Soziale Arbeit mit Jugendlichen.....	22
3.2.1 Schule als Alltagsort.....	22
3.3 Das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit nach Grunwald und Thiersch.....	23
3.4 Die Pendelbewegung zwischen Lebensweltorientierung und Organisation.....	24
3.4.1 Begriffsdefinition „Organisation“.....	24
3.4.2 Die Lernende Organisation nach Grunwald.....	25
3.4.3.1 Sport in Ganztagschulen – Entgrenzung der Bildungsorte.....	26
3.5 Fazit III.....	27
4 Sport als Ressource in der Sozialen Arbeit.....	28
5 Beispiele aus der Praxis.....	31
5.1 Schule mit Courage: Wilhelm – Bölsche - Schule.....	31
5.2 Aktive Schüler*innen: Fritz – Kühn – Schule.....	33
6 Empirischer Teil: Quantitative Forschung.....	36
6.1 Einleitung.....	37
6.2 Fragestellung / Hypothesen.....	38
6.3 Methodik.....	38
6.4 Auswertung der erhobenen Daten.....	40
6.5 Ergebnisdiskussion.....	42
7 Aktive Schule – Aktive Schüler*innen: Entwicklung eines sportbezogenen Angebots in der Sozialen Arbeit.....	45

Tabellen

Tabelle1: Analysestichprobe nach Alter und Klassenstufe der befragten Schüler*innen.	40
Tabelle2: Vorfreude auf das Sportangebot in der Pause, Schülerbefragung.....	40
Tabelle3: Auswirkungen des Sportangebots, Schülerbefragung.....	41
Tabelle 4: Sportaktivitäten der Schüler*innen in der Freizeit.....	42

Anhang

Quellenverzeichnis.....	I
Anhang.....	VI
Auswertung der Fragebögen F1.....	VI
Auswertung der Fragebögen F2.....	XVI
Beispielfragebögen.....	XXVII

1 Einleitung

Zu all den gestiegenen Anforderungen im Kontext Schule kommt eine stetige Professionalisierung in Bereichen, die bis vor einiger Zeit dem Spaßfaktor Freizeit vorbehalten waren. In manchen Bereichen des Kinder- und Jugendsports werden immer höhere Anforderungen an die Disziplin der Teilnehmer*innen gestellt, was die Frage aufwirft: „Wofür werden diese Kinder trainiert?“ (ebd.: 147) Wie kann es beispielsweise möglich sein, dass ein Fußballspiel zweier Kindermannschaften zu einem handfesten Streit zwischen zuschauenden Eltern führt? Neil Postman sieht die Antwort im Verlust der Trennung zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt. Im Vordergrund stehen nicht mehr Spaß an der Bewegung und dem Sport, es geht primär um das Erfüllen äußerer Zwecke wie Ruhm, Geld, Nationalstolz - das Spiel wird zu einer ernsten Sache (Vgl. ebd.: 147 ff.).

Diese Entwicklung ist fatal. War Sport als Freizeitbeschäftigung bisher eine Möglichkeit, den Leistungsdruck in der Schule auszugleichen, konstruiert das Streben nach äußeren Zwecken einen weiteren Lebensbereich, in dem es gilt, Erwartungshaltungen, die durch Dritte (hier meist durch die Eltern) an die Kinder und Jugendlichen herangetragen werden, gerecht zu werden. Postman stellt die These auf, „Zusammen mit der Kindheit verschwindet auch die kindliche Auffassung vom Spiel“ (ebd.: 148).

Das Fehlen von Ausgleichsangeboten im schulischen Kontext und der Freizeit führt u.U. zu einer Überforderung, welche die unzureichende Herausbildung von personalen und sozialen Ressourcen zur Folge haben kann. Hurrelmann und Quenzel sprechen von „drei Risikowegen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ (2016: 230), welche sich in nach Außen gerichtete, auf Ausweichen gerichtete und nach Innen gerichtete Ausgleichshandlungen einteilen lassen (Vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016: 230 ff.).

Diese Herausforderungen erfordern eine hohe Kompetenz an „aktive[n] Formen des Selbstmanagements“ (Hurrelmann, Quenzel 2016: 49) in einer Lebensphase, die als besonderes Strukturmerkmal vor allem die Statusinkonsistenz beim Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter hat (Vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016: 43). Verschiedene Rollen müssen naturgemäß gefunden, erprobt und gefestigt werden. Gleichzeitig werden weitreichende Entscheidungen erwartet, die für den gesamten Lebenslauf ausschlaggebend sein werden, einhergehend mit einem enormen Leistungsdruck, um diese Entscheidungen umsetzen zu können.

Neil Postman bemängelte bereits das „Verschwinden der Kindheit“ unter anderem, weil in einigen amerikanischen Schulen bereits im Alter von elf Jahren „Karriere-Trainings“ (Postman 2000: 170) durchgeführt werden, welche den Schultag noch mehr belasten.

Erfahrungen aus dem Praxissemester haben gezeigt, dass eine gemeinsame Tätigkeit die Bereitschaft der Jugendlichen erhöht, Probleme von sich aus zu thematisieren (Kapitel 5). So kann Sport als eine Plattform genutzt werden, die die Schüler*innen mit all ihren Problemen und Ressourcen annimmt und sie trägt.

Vorliegende Arbeit stellt nach dem theoretischen Teil Beispiele aus der Praxis vor. Es werden Projekte an zwei Schulen aufgezeigt, bei denen bereits eine Umsetzung von sportpädagogischen Angeboten erfolgt. Die eigene Forschung wurde anhand von Fragebögen und deren Auswertung durchgeführt. Aufgrund dieser Erhebungen wird die Entwicklung eines sportbezogenen Angebots „Aktive Schule – Aktive Schüler*innen“ vorgestellt.

Diese kurze Darstellung der Chancen eines sportbezogenen Angebots als Teilspekt in der Jugendhilfe macht die Existenzberechtigung und Notwendigkeit von Schulsozialarbeit deutlich. Im weiteren Verlauf werden Möglichkeiten eines solchen Konzeptes dargestellt und insbesondere im Hinblick auf Bewältigungshilfen für entwicklungsbedingte Herausforderungen, denen sich Jugendliche stellen müssen, betrachtet.

2 Alltag und Sport in der Jugendhilfe

Der Alltag von Schüler*innen wird ab Eintritt in das Schulalter von einem institutionellen Rahmen bestimmt. Schule nimmt eine zentrale Position in der Gesellschaft ein. Nicht nur Unterricht und Lernen finden statt, auch Erziehung im Sinne sozialer und soziokultureller Erfahrungen werden im schulischen Kontext gemacht (Vgl. Aghamiri 2016: 33 ff.).

Um den erzieherischen Aspekten des Schulalltags Raum zu geben, sind Angebote der Jugendhilfe (die Definition folgt in Kapitel 2.1), in der die Schulsozialarbeit angesiedelt ist, unabdingbar (Vgl. ebd.: 27 ff.).

Schulsozialarbeit wird im Rahmen eines außerunterrichtlichen Angebots im schulpädagogischen Handlungsfeld eingebracht und bricht die sozialräumliche Ordnung der Schule auf. Die bisher bekannte Lebenswelt im institutionellen System muss damit neu inszeniert werden (Vgl. ebd.: 149). Teilziel eines sportbezo-

genen Angebots in der Schulsozialarbeit ist, wie im Folgenden ausgeführt wird, die Herstellung einer Gemeinschaftlichkeit, welche sich insgesamt positiv auf den Schulalltag auswirkt. Dies kann beispielsweise durch Gruppenspiele, die im Kollektiv leiblich spürbar sind, bewältigt werden. Die körperliche Verbundenheit des Individuums mit der Gruppe kann aus dem Kontext Schule in die Freizeit transportiert werden (Vgl. ebd.: 180). Die Abwesenheit von Routine wird von den Schüler*innen als Entlastung von gewohnten Leistungsanforderungen im Unterricht empfunden, wie Aghamiri in ihrer Studie „Das Sozialpädagogische als Spektakel“ (2016) festgestellt hat (Vgl. ebd.: 162).

Durch den Gegensatz, den ein außerunterrichtliches sportorientiertes Angebot in der Schule darstellt, werden Regeln transformiert beziehungsweise relativiert. Verbote wie Rennen im Schulgebäude oder lautes Musikhören werden in diesem besonderen Rahmen ausgesetzt. Dadurch wird der explizite Rahmen der Schulsozialarbeit betont (Vgl. ebd.: 154). Nach Aghamiri wird dieser Gegensatz von Schüler*innen besonders auf der leiblichen Ebene wahrgenommen und begrüßt. Dies stellt eine Chance dar, die Adressat*innen zu erreichen und eine vertrauensvolle Ebene aufzubauen, welche für die weitere Arbeit im Sinne der Bewältigungshilfe von Entwicklungsaufgaben unabdingbar ist (Vgl. ebd.: 157 ff.).

Die Rolle der Schulsozialarbeiter*innen lässt beispielsweise eine intimere Vertrautheit zu, die situationsabhängig bei Bedarf durch Umarmungen als Begrüßungsritual oder Trost ausgelebt werden kann. Schüler*innen stellen für ein exklusives Angebot eine exklusive Nähe her und diese vertrauensvolle Nähe geht über das Schüler*innen – Lehrer*innen – Verhältnis hinaus (Vgl. ebd.: 262 ff.). Das Bedürfnis nach Leiblichkeit und Nähe im Kontrast zu Bewertung und weiteren unterrichtlichen Anforderungen repräsentiert die Kooperationsbereitschaft der Schüler*innen und verdeutlicht die Notwendigkeit von solchen Angeboten in der Schulsozialarbeit.

Schulsozialarbeiter*innen werden so zu Vermittler*innen zwischen Schulalltag und Lebenswelt Freizeit. Schüler*innen benötigen außerschulalltägliche Erlebnisse, um neue Rollen ausprobieren und erleben zu können. Angebote in der Schulsozialarbeit bieten diese Möglichkeiten in einem Rahmen, der weniger risikobehaftet ist als andere Lebenswelten, in denen sich die Jugendlichen behaupten müssen (Vgl. ebd.: 222 ff.). Besonders mit sportbezogenen Angeboten konstruieren Schulsozialarbeiter*innen Spaß als außerschulalltäglichen Erlebnisraum.

Wird dieses Projekt partizipativ mit den Schüler*innen erarbeitet, erhöht das zudem das Gefühl der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden. Dies wiederum betont den Kontrast zum vorgefertigten Schulunterricht und eröffnet weitere Erfahrungsräume für die Schüler*innen (Vgl. ebd.: 227).

2.1 Definition Jugendhilfe

Die Aufgaben der Jugendhilfe sind verankert in § 2 des Sozialgesetzbuches VIII (SGB VIII). Die versorgungs- und freizeitorientierten Angebote im Rahmen der Jugendhilfe haben zur Aufgabe, präventiv und regulierend zu wirken, besonders im Bereich der Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und der Kindertagesbetreuung (Vgl. Kilb, Peter 2016: 38).

Schulsozialarbeit gehört im Kontext der Jugendhilfe in den Bereich der Erziehung. Während formale Bildung ausschließlich Unterrichtsinhalte reproduziert, ermöglicht sozialpädagogische Begleitung der Schüler*innen (sowohl im Kontext des Unterrichts als auch in außerunterrichtlichen Angeboten) ein non-formales, soziales Lernen, welches ebenso zum Schulalltag gehört und begleitet werden muss (Vgl. Aghamiri 2016: 27 ff.).

2.1.1 Schulsozialarbeit im Rahmen des § 13 SGB VIII

Schulsozialarbeit bildet eine Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule und bietet Möglichkeiten zur Bewältigung von Bildungs- und Sozialisationsaufgaben an. Durch sozialpädagogische Angebote werden Ressourcen innerhalb der Schule aktiviert. Die Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es dabei, Interessen der Schüler*innen und daran orientierte Einflüsse in das System Schule einzubringen und dadurch in der Lebenswelt Schule tatsächlich zu wirken (Vgl. Thimm 2015: 29).

Schulsozialarbeit teilt sich auf in vier zentrale Kategorien:

1. Schülerbezogene Leistungen, die sich auf Beratung und Begleitung einzelner Schüler*innen und die Entwicklung unterrichtsbezogener Projekte beziehen. Zudem werden Gestaltungs- und Ruheräume zu Verfügung gestellt.
2. Elternbezogene Leistungen, die durch Beratungsgespräche von und mit Eltern eine Brücke zwischen Elternhaus und Schule darstellen.
3. Schulbezogene Leistungen, die in Zusammenarbeit mit Lehrern durchgeführt werden und auch das Mitwirken in schulischen Gremien beinhaltet.

4. Vernetzung durch die Kommunikation mit dem Gemeinwesen, der tatsächlichen Umwelt der Schule (Sportvereine, Verbände, etc.) und Institutionen wie dem Jugendamt.

(Vgl. ebd.: 27 ff.)

Die Angebote sind auf das Gelingen der schulischen Ausbildung und der nachhaltigen sozialen Integration der Schüler*innen ausgerichtet. Dies führt im Anschluss an die schulische Laufbahn zu einer erfolgreichen beruflichen Ausbildung und Eingliederung in die Arbeitswelt. Nach Spies und Pötter (2011: 37 ff.; Aghamiri 2016: 27) ist die Schulsozialarbeit ein „Teil des Gesamtkonzeptes von Erziehung und Bildung in öffentlichen Institutionen“ (Aghamiri 2016: 27).

Ein prinzipiell positives Verhältnis mit einer gewissen Distanz zum System Schule sollten Schulsozialarbeiter*innen verinnerlicht haben. Eine gelingende Bildungslaufbahn der Schüler*innen ist stets als hohes Ziel von Interventionen und Angeboten anzusehen (Vgl. Thimm 2015: 28). Darüber hinaus ist eine Weiterentwicklung des sozialpädagogischen Bildungs- und Erziehungsverständnisses mit durchgehender Reflexion und Analyse des Entwicklungsprozesses zwingend notwendig, um neuen Herausforderungen und Auftragsbestimmungen in einer sich ständig wandelnden Welt gerecht werden zu können (Vgl. Aghamiri 2016: 27).

2.1.1.1 Gruppenarbeit im Rahmen der Schulsozialarbeit

Sozialpädagogische Gruppenarbeit fußt auf Erziehung in Gruppen als Abgrenzung zur Gruppenpädagogik. Zum Einen entsteht über die „Subjektwerdung in [der] Gemeinschaft“ (ebd.: 19) eine Idee von demokratischem Handeln bei den Adressat*innen. Zum Anderen ist dies ein traditioneller therapeutischer Ansatz, der Menschen mit spezifischen Störungen und Defiziten als Zielgruppe hat. Damit wird das Spannungsfeld sozialpädagogischer Gruppenarbeit, welches sich zwischen Partizipation und Heilung bewegt, verdeutlicht (Vgl. ebd.: 19).

Gruppenarbeit wird durch eine pädagogische Fachkraft angeleitet, die den „Gruppenprozess als pädagogisches Medium“ (ebd.: 20) kreiert. Sie bildet somit eine naturgemäße Methode der Kinder- und Jugendhilfe nach § 1 SGB VIII, wonach ein „Recht [...] auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ besteht. Im Kontext Schule ist sozialpädagogische Gruppenarbeit in die §§ 11 und 13 SGB VIII angesiedelt, wodurch der Bildungsauftrag von Kinder- und Jugendhilfe in diesem Zusammenhang definiert wird (Vgl. ebd.:

20 ff.).

Ziel der Angebote in einem Setting der sozialpädagogischen Gruppenarbeit ist es, ein soziales Lernen in der und durch die Gruppe zu ermöglichen, um negative Folgen der Individualisierung aufzuarbeiten und verschiedene Handlungsmuster auszuprobieren (Vgl. ebd.: 21 ff.). Die Jugendlichen können so zum Einen Strategien, die zur Bewältigung von Lebenslagen dienen, entwickeln und testen, zum Anderen werden Ressourcen erkannt und aktiviert, die das Gefühl der Selbstwirksamkeit in der Gruppe erhöhen. Dies ist der Demokratiebildung zuträglich (Vgl. ebd.: 24 ff.).

Die Methode der sozialpädagogischen Gruppenarbeit als organisiertes Angebot in der Schule gewinnt zunehmend an Bedeutung. Durch den Ausbau der Regelschulen zu Ganztagschulen (siehe Kapitel 3.2.3) wird ein breiteres Angebotsspektrum für Schülergruppen notwendig und erfordert, wie bereits erwähnt, durch die rasante Entwicklung in kürzester Zeit eine Weiterentwicklung des Bildungs- und Erziehungsbegriffs, welcher zwischen Jugendhilfe und Schule noch weitgehend undefiniert ist (Vgl. ebd.: 25 ff.).

2.2 Auswahl der Personengruppe

Erfahrungen aus dem Praxissemester im Jahr 2012 haben gezeigt, dass kaum sportbezogene Angebote in der Nachmittagsbetreuung von Ganztagschulen bestehen, deshalb wurde die Personengruppe der Jugendlichen (Definition folgt in Kapitel 2.3) für vorliegende Arbeit ausgewählt.

Der Leistungsdruck auf Schüler*innen steigt bereits mit dem Eintritt in die Mittelstufe (Klasse sieben bis zehn) enorm an, da die Schüler*innen sich von Beginn an mit der Frage auseinandersetzen müssen, welchen Weg sie nach Abschluss des Mittleren Schulabschlusses (MSA) gehen wollen: Besteht die Chance auf den Übergang in eine Berufsausbildung oder soll doch lieber das Abitur angestrebt werden? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt werden und welcher Notendurchschnitt erlangt? Hinzu kommen Erwartungshaltungen der Familie; auch der Einfluss der Peers muss nicht mit den eigenen Zukunftsvorstellungen kongruent sein.

An diesem Punkt hat Schulsozialarbeit die Möglichkeit, „Ausgleichsangebote zwecks Stützung und Entlastung, kurz: Bewältigungshilfe“ (Thimm 2015: 18) zu leisten. Schulsozialarbeiter*innen, die stets anwesend und für Gespräche offen

sind, ermöglichen Schüler*innen Stressabbau durch körperliche Betätigung ohne Leistungsdruck. Es entstehen Raum und Gelegenheit, mit anderen Schüler*innen spielen zu können und die kindliche Seite auszuleben (Vgl. ebd.: 18ff.). Solche spielpädagogischen Angebote fördern Sozialkompetenzen und wirken sich begünstigend auf den Schulalltag insgesamt aus (Vgl. Aghamiri 2016: 25ff.).

Dies wird ermöglicht durch ein tendenziell offenes Verhältnis zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Schüler*innen.

Besonders durch den Ausbau der Ganztagschulen (siehe Kapitel 3.2.3) wird eine Erweiterung der Angebote in der Nachmittagsbetreuung immer wichtiger (Vgl. ebd.: 25).

2.3 Definition der Personengruppe

Nach §7 (1) Nr. 1 und 2 des SGB VIII, welches die Kinder- und Jugendhilfe definiert, ist „Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist [...] [und] Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist“.

Dies entspricht den Schüler*innen einer Sekundarstufe I (SEK), die ab der Jahrgangsstufe Sieben einsetzt und bis zur Klasse Zehn geht. Auf diesen Zeitabschnitt bezieht sich die vorliegende Arbeit in Forschung und Konzeptentwicklung.

2.3.1 Was es heißt, ein*e Jugendliche*r zu sein

Die Definition der Lebensphase Jugend in Abgrenzung zu der Lebensphase eines Kindes hängt, abgesehen von der körperlichen und psychischen Entwicklung, auch vom gesellschaftlichen Stellenwert ab. Historisch gesehen ist dieser Stellenwert exorbitant gewachsen, was bedeutet, dass Kinder nicht mehr „als eine Art Miniaturausgabe des Erwachsenen“ (Mitterauer 1986; Hurrelmann, Quenzel 2016: 20) gesehen werden wie in der vorindustriellen Gesellschaft üblich. In den letzten einhundert Jahren hat sich ein Lebensabschnitt entwickelt, der nicht mehr nur einen Übergang vom Kind zum Erwachsenen darstellt, sondern inzwischen eine grundlegende Lebensphase markiert, die ihre eigene Lebensqualität inne hat (Vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016: 19 ff.).

In Bezugnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung ist laut der strukturell-funktionalen Systemtheorie von Talcott Parsons (1951) „die Lebensphase Jugend [...] ein komplexer Prozess des Übergangs von der abhängigen Kindheit zum unabhängigen Erwachsenenalter“ (Parsons 1951; Hurrelmann, Quenzel 2016: 54). Ju-

gendliche eignen sich in dieser Phase konstitutive Wertorientierungen an, die für ein gelingendes Rollenverhalten in komplexen gesellschaftlichen Handlungsfeldern notwendig sind. In diesem Zusammenhang gilt es, die Lebensbedingungen und Ressourcen, die die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt in Anspruch nehmen können, sozialpädagogisch zu analysieren (Vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016: 60 ff.).

Nach dem Ansatz des Capability Approach von Martha Nussbaum (2000) sind dies Voraussetzungen, die ausschlaggebend sind, „um sich Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Kulturtechniken aneignen zu können“ (ebd.: 61), für ein gelingendes Leben.

2.3.2 Aufwachsen im Wertewandel

Jugendliche haben sich seit Entstehung der Lebensphase Jugend immer größeren Herausforderungen in Sozialisations- und Entwicklungsprozessen zu stellen. Die Veränderungen sozialer Rahmenbedingungen verursachen Umbrüche, die sich in verschiedenen Bereichen des alltäglichen Lebens auswirken. So verschwinden im Zuge von Modernisierungsprozessen Verlässlichkeiten, die in vorangegangenen Generationen noch sichere Zukunftsperspektiven garantiert haben (Vgl. Neuber, Salomon 2015: 24 ff.).

Damit einher gehen soziokulturelle Freiheiten, z.B. im Bereich der Medien. Jugendliche wachsen im digitalen Zeitalter mit zunehmenden Handlungsoptionen auf, wodurch sie zu „digital natives“ (ebd.: 25) werden, ohne auf unterschiedliche Erfahrungen, beispielsweise im Umgang mit Freizeit, zurückgreifen können. War es bei früheren Generationen üblich, auf dem Schulhof eine verbindliche Verabredung für den freien Nachmittag zu treffen, verfügen die heutigen Jugendlichen über digitale Kommunikationsnetzwerke. In Echtzeit wird so der Tagesablauf koordinierbar, sodass Verabredungen lieber spontan abgesprochen werden und ein höheres Maß an Flexibilität erfordern. Es bleibt festzuhalten, dass die Zunahme an Handlungsoptionen eine Abnahme an Handlungssicherheit verursachen (Vgl. ebd.: 24 ff.).

Hurrelmann und Quenzel (2016) benennen unterschiedliche Ausprägungen der Zeitmuster in vier Passagen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Dabei kommt es naturgemäß zu Statusinkonsistenzen. Es gilt, den Übergang in die Konsumentenrolle, in die politische Bürgerrolle, in die Berufsrolle und in die Fami-

lienrolle erfolgreich abzuschließen. Dieser verläuft in einem Zeitraum von ungefähr 25 Jahren ab Geburt, in fließenden, z.T. überlappenden Übergängen und ballt sich im Alter zwischen 15 und 25 Jahren. Die Übergangsbereiche bilden eine Lücke zwischen gesetzlich abgesicherten Handlungsmöglichkeiten und denen, die tatsächlich genutzt werden. Die daraus entstehenden Spannungen müssen ausgehalten und die Übergänge im Sinne von Entwicklungsaufgaben durch „aktive Formen des Selbstmanagements“ (Hurrelmann, Quenzel 2016: 49) bewältigt werden. Durch den Wandel der Lebensbedingungen liefern traditionelle Formen der Lebensgestaltung keine befriedigende Antwort auf Herausforderungen, denen sich heutige Jugendliche in ihrem Leben stellen müssen. Reflexive Betrachtung der Handlungsoptionen und ein genaues Abwägen, was für jedes Individuum die beste Herangehensweise sein kann, werden durch das Wegfallen tradierter Rollenbilder erneut notwendig. Dieses „Kosten-Nutzen-Denken“ (ebd.: 49) erfordert eine Kombination aus Selbstbezug und teils opportunem, sensiblen, sondierendem und taktierendem Verhalten. Hurrelmann und Quenzel beschreiben dies „bildhaft als Egotaktik“ (ebd.: 49).

2.3.2.1 Die Generation der „Egotaktiker“

Der in Kapitel 2.2 beschriebene Leistungsdruck sowohl in der Schule als auch in Freizeitaktivitäten führt zu dem Entstehen einer Generation von „Egotaktikern“ (siehe Kapitel 2.3.2) im Zusammenhang mit immer unübersichtlicheren Handlungsoptionen. Die Jugendlichen dieser Generation müssen pragmatisch abwägen, welche „Ordnungen und Ordnungsmöglichkeiten [...], die halbwegs funktionieren und ihnen beim Aufwachsen helfen“ (Zinnecker, Behnken, Maschke & Stecher 2002: 18; Neuber, Salomon 2015: S.28), individuell anwendbar sind. Dieses grundlegende Verhalten hat Wopp (2007) den Begriff der „Sowohl-als-auch-Generation“ (ebd.: 29) etablieren lassen. Einerseits beziehen Jugendliche sich in unsicheren Zeiten auf traditionelle Werte, die Sicherheit versprechen, wie Familie und Freundschaften, andererseits werden diese Werte situationsabhängig aktualisiert und schnell zu individualistischen Ansprüchen umgedeutet. So kommt es zu einer Mischung von verschiedenen zur Situation und der eigenen Bereitschaft passenden Werten, die aber nicht länger das Produkt von individuellen Überzeugungen sind. Sie sind auf das Machbare und die Gegenwart fokussiert; so wird sich vorzugsweise in Angeboten engagiert, die die eigenen Interessen mit Gemeinnutz vereinbaren lassen wie beispielsweise im Sportverein oder im Rahmen

eines FSJ's (Vgl. Calmbach et al. 2012: 40 ff.). Dies zeigt zwar ein generelles Bedürfnis, sich gemeinnützig zu engagieren, jedoch meist aus „egotaktischen Gründen“ (Neuber, Salomon 2015: S.29.). Es dient dem Allgemeinwohl, macht sich aber auch gut im eigenen Lebenslauf (Vgl. ebd.: 29). Besonders die Bereitschaft zum Engagement im sportlichen Bereich ist daher eine gute Möglichkeit, Jugendliche mit sportlichen Angeboten in der Nachmittagsbetreuung zu erreichen und zur Partizipation zu motivieren.

Zudem beeinflussen soziale und räumliche Bedingungen, in denen Jugendliche aufwachsen, die Entwicklung der Jugendlichen, wie Martha Muchow (1935) in ihrem Buch „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ im Milieuansatz herausgearbeitet hat. Urbane Milieus können bei Jugendlichen aufgrund von Hektik und Unzuverlässigkeit in Kombination mit hoher Mobilität zu Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung führen. Jugendliche müssen deshalb durch intensive pädagogische Betreuung aufgefangen werden (Vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016: 61).

2.4 Die Bedeutung von Sport in der Lebensphase Jugend

Sport steht im Zentrum der Bewegungskultur von Jugendlichen (Vgl. Schulze-Krüdener 1999: 204). Besonders im informellen Freizeitbereich sind sportliche Aktivitäten attraktiv, da sie meist niedrigschwellig zu erreichen sind. Dies macht Sport zu einem reizvollen Medium der Sozialen Arbeit. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen der Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit und der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit von Sporttreibenden. Eine Steigerung des individuellen Wohlbefindens stärkt die Identitätsentwicklung und kann aus dem sportlichen Kontext heraus in die alltägliche Lebenswelt transportiert werden. Besonders informelle Sportangebote geben den Teilnehmer*innen die Möglichkeit, soziale Anerkennung zu erhalten, da die Angebote meist innerhalb der Peergroup stattfinden (Vgl. Schmidt 2015: 208 ff.).

Diese Erkenntnis lässt sich auf non-formale Sportangebote, die im Rahmen der Jugendhilfe stattfinden, ebenfalls anwenden, da der Rahmen eines non-formalen Angebots ähnlich offen ist wie in der Freizeit. Die Gruppe setzt sich im außerunterrichtlichen Bereich der Nachmittagsbetreuung von Ganztagschulen nicht streng nach Klassenzugehörigkeit zusammen, sondern wird u.U. konzeptuell nach Altersspanne definiert. Das ermöglicht den Schüler*innen, das Angebot klassenübergreifend nach Peertzugehörigkeit zu wählen und stellt eine Möglichkeit dar, den sozialen Rahmen nach eigenen sozialen Motiven zu gestalten. Be-

sonders in der Lebensphase Jugend nimmt die Bedeutung der Peers als Spielpartner*innen besonders zu. Dies könnte im non-formalen Sportangebot berücksichtigt werden könnte (Vgl. ebd.: 209).

Die positiven Auswirkungen von Sport auf Gesundheit und ganzheitliche Entwicklung von Jugendlichen werden besonders im Bereich der Sozialisation durch den Sport deutlich. Besondere Potenziale eines sportbezogenen Angebots liegen sowohl im Austesten eigener Grenzen und im Erkennen eines Zusammenhangs zwischen sportlichen und geistigen Fähigkeiten als auch im Erlangen sozialer Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbstvertrauen und Verantwortungsfähigkeit. Diese Ressourcen stellen eine größere Bandbreite an Handlungsoptionen in Problemsituationen dar und beeinflussen das Sozialverhalten der Jugendlichen nachhaltig im Sinne von Selbstwirksamkeitserfahrungen, dem Erleben eigener Kompetenzen und sozialer Anerkennung (Vgl. Züchner 2013: 91 ff.).

Befragungen wie die MediKuS - Studie (2013) haben ergeben, dass familiäre Sozialisation und Freunde die wichtigsten Zugangsfaktoren zum Sport für Jugendliche sind (Vgl. ebd.: 124). Damit stellt ein sportbezogenes Angebot in der Schulsozialarbeit ein besonderes Potenzial dar. Die Arbeit mit den Eltern und Peer-groups gehört jeweils zum Aufgabenbereich der Schulsozialarbeiter*innen. Dadurch besteht die Möglichkeit, ein besonderes Augenmerk darauf zu haben, welche Schüler*innen tatsächlich am Sportangebot teilnehmen und hemmende Faktoren zu minimieren.

2.4.1 Fazit I

Sozialpädagogische Angebote müssen so gestaltet werden, dass sie sowohl attraktiv als auch sinnvoll sind, um Jugendliche zu begeistern und dazu zu bringen, zuverlässig an ihnen teilzunehmen. So kann ein sportliches Programm in der Nachmittagsbetreuung einer Ganztagschule Raum dafür bieten, sowohl etwas im Sinne von Betreuungs- und Organisationsaufgaben für das Allgemeinwohl zu tun als auch dem Leistungsdruck und der Hektik des Alltags zu entfliehen. Durch die Herstellung von Gemeinschaftlichkeit schafft Schulsozialarbeit Ausgleichsangebote in einem institutionellen Rahmen, der durch seine Struktur das Entstehen von „Egotaktikern“ (Kapitel 2.3.2.1) begünstigt hat und bietet so eine Bewältigungshilfe für Entwicklungsaufgaben an (Vgl. Thimm 2015: 18). Spielpädagogische Angebote fördern Sozialkompetenzen und geben Jugendlichen die Möglichkeit, einen Ausgleich zum durchstrukturierten Tagesablauf zu finden. Die Angebo-

te stellen einen Platz in einem geschützten Rahmen zur Verfügung, der keine Anforderungen stellt das „Innere Kind“ auszuleben (Vgl. Aghamiri 2016: 222 ff.).

Während das Angebot auf der „Hauptbühne“ (ebd.: 273) stattfindet, entstehen im Ablauf immer wieder Freiräume, die von den Schüler*innen frei bespielbar sind. Dadurch haben die Schüler*innen die Möglichkeit, soziale und soziokulturelle Erfahrungen zu machen. Diese Nischen bilden sich beispielsweise während Übergangsphasen und sind weder planbar noch voraus zu sehen. Sie werden spontan gefüllt und bilden so einen freien Raum, der situativ kreiert wird (Vgl. ebd.: 267). Diese Freiräume geben Platz für ungeplante Interaktionen, die offener gestaltbar sind als kurze Unterbrechungen zwischen den Unterrichtseinheiten, jedoch durch den non-formalen Kontext anders zusammengesetzt als die wirklichen Pausen im Schultag. Voraussetzung für ein Angebot in der Schulsozialarbeit ist eine Beteiligung aller anwesenden Schüler*innen, was ein Aufbrechen von festen Bezugsgruppen bewirkt und dazu führt, dass Spielerfahrungen für alle ohne Vorbedingungen zugänglich sind (Vgl. ebd.: 182 ff.). So können Situationen mit Mitschüler*innen erlebt werden, die ohne ein solches Angebot kaum entstanden wären und führt im Idealfall insgesamt zu einem offeneren, vorbehaltlosen Umgang untereinander.

Durch eine partizipative Gestaltung des Nachmittagsangebots wird die Demokratiebildung ermöglicht und das Gefühl der Selbstwirksamkeit erhöht. Können die Jugendlichen eigene Ideen und Wünsche einbringen und werden diese in der Organisation angenommen und umgesetzt, lernen die Teilnehmer*innen eigene Bedürfnisse im emotionalen Innenleben zu erkennen, zu artikulieren und praktisch umzusetzen. Diese Erfahrungen können dann in das weitere Leben transportiert werden und in verschiedenen Situationen angewandt werden. Dadurch wird ebenfalls eine erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die in diesem Lebensabschnitt angesiedelt sind, begünstigt (Vgl. Hurrelmann, Quenzel 2016.: 79).

Durch die körperbezogenen Erfahrungen entsteht zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Schüler*innen eine vertrauensvolle Basis, die häufig eigene Rituale entwickelt. Dies ermöglicht den pädagogischen Fachkräften im außerunterrichtlichen Rahmen, die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt zu erreichen und trägt zu einer gelingenden schulischen Laufbahn bei. Durch den hohen Stellenwert, den Sport in der Jugendkultur inne hat, werden Schulsozialarbeiter*in-

nen während eines Sportangebots im außerunterrichtlichen Bereich zu Vermittler*innen zwischen Schule und Spaß. Sie bauen so eine Brücke zwischen der Lebenswelt Schule und der Lebenswelt Freizeit, wie in Kapitel 4.2.3.1 ausgeführt wird (Vgl. Aghamiri 2016: 230).

Damit schafft Schulsozialarbeit einen Erfahrungsraum, in dem Entwicklungs- und Bildungsaufgaben reflektiert und bewältigt werden können. Sportliche Betätigung lockert den oft sehr starren schulischen Kontext auf und gibt den Schüler*innen die Möglichkeit, soziale Erfahrungen zu machen und Spannungen abzubauen. Die Jugendlichen haben Gelegenheit, sich in entspannter Atmosphäre auszupowern, was zu einer höheren Konzentrationsfähigkeit und einem besseren Umgang mit Leistungsdruck führt.

2.5 Inklusion durch Sport

Seit den 1970er Jahren gibt es Bemühungen zu einer inklusiven Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Mit dem Beitritt zur UN- Behindertenrechtskonvention (UN- BRK) im Jahr 2009 beschleunigte sich dieser Prozess. (Vgl. Pfitzner 2017: 283).

Der Inklusion als gesellschaftlicher Aufgabe liegen drei zentrale Begriffe zugrunde: Teilhabe, Respekt und Selbstbestimmung. Dialektisch überschneiden sich alle drei Kategorien, wobei jede eine neue Eigenschaft enthält und als gesellschaftlicher Vorgang nie abgeschlossen ist (Vgl. Schulke 2017: 306 ff.). Ziel der Inklusion muss eine Anpassung des Systems an die Diversität der Menschen sein und nicht eine Anpassung der Menschen an das System (Vgl. Pfitzner 2017: 297).

2.5.1 Begriffsklärung „Integration“ und „Inklusion“

Die fehlerhafte Verwendung des Begriffs „Integration“ in der Übersetzung der Konvention als Abgrenzung zum Begriff „Inklusion“ (im Englischen „inclusion“) wurde von Fach- und Behindertenverbänden stark kritisiert. Zwischen „Integration“ und „Inklusion“ besteht eine klare Abgrenzung beziehungsweise Weiterentwicklung, besonders im Anspruch auf die Umsetzung der Teilhabe aller Menschen an gesellschaftlichen Lebensbereichen. Inklusion beansprucht einen Paradigmenwechsel, da sie eine Anpassung des Systems an die Bedürfnisse der Menschen voraussetzt. Dadurch verlagert sich die Verantwortlichkeit zur Umsetzung inklusiver Teilhabemöglichkeiten auf die Institutionen und bezieht sich nicht

ausschließlich auf Menschen mit Behinderung. Vielmehr ist Inklusion die volle und gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft oder ihrer Behinderung etc., in allen Lebensbereichen zu gewährleisten (Vgl. Tiemann 2015: 299).

Der Begriff „Inklusion“ hat sich trotz Fehlübersetzung gesellschaftlich durchgesetzt und wird von den meisten politischen Organisationen und Institutionen verwendet (Vgl. ebd.: 298.).

Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff „Inklusion“ sowohl im Hinblick auf Menschen mit Behinderung als auch im Hinblick auf Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund verwendet.

2.5.2 Diversität als Anspruch und Umsetzungsparameter

Nach Artikel 24 der UN- BRK verpflichten sich die Vertragsstaaten, ein Bildungssystem zu etablieren, welches Integration auf allen Ebenen sicherstellt. Demnach haben Eltern unter anderem das Recht der freien Schulwahl. Dies führte seit dem Jahr 2009 zu einem massiven Ausbau von Regelschulen zu sogenannten inklusiven Regelschulen. Dadurch wurde eine stärkere Auseinandersetzung mit Diversitätsansprüchen besonders im Hinblick auf Sport in der Schule erforderlich. Die Didaktik und Umsetzung sowohl des Sportunterrichts als auch eines außerunterrichtlichen Angebots setzt eine höhere Sensibilität im Hinblick auf die Individualität der Schüler*innen voraus. Kommen zu motivierten und unmotivierten Teilnehmer*innen nun auch solche, die aufgrund spezieller Bedürfnisse nicht ohne weiteres am herkömmlichen Sportangebot teilnehmen können, muss dies in der Planung und Organisation im Vorfeld berücksichtigt werden, um durch den Rahmenlehrplan konzeptionell verankerte Ziele umsetzen zu können. Zudem weist Artikel dreißig UN- BRK darauf hin, dass Menschen mit Behinderung die Möglichkeit zu geben ist, an behindertenspezifischen Sport- und Erholungsaktivitäten teilnehmen zu können, welche durch sportorientierte Angebote in der Nachmittagsbetreuung von Ganztagschulen erfüllt werden (Vgl. Pfitzner 2017: 281 ff.).

Die Herausforderung besteht in der Umsetzung darin, Ressourcen aller Teilnehmenden zu erkennen und diese zu fördern. So kann als Alternative zum Sportförderunterricht, der die Schüler*innen in solche mit und solche ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterteilt, ein Peer-Lernen etabliert werden. Schüler*innen unterschiedlicher Niveaustufen lernen von- und vor allem miteinander, was

ein inklusives Sozialverhalten befördert und sich auf den gesamten Alltag der Teilnehmenden auswirkt (Vgl. ebd: 292 ff.). Das Peer-Lernen lässt sich in einem non-formalen Setting wie der Nachmittagsbetreuung einer Ganztagschule besonders gut ansiedeln, da diese an keine Rahmenlehrpläne gebunden ist und in ihrer Organisation partizipativ gestaltet werden kann.

2.5.3 Inklusion von Jugendlichen mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund

Der UN- Nothilfekoordinator (OHCA) benennt 2016 allein 13,5 Millionen geflohenen Menschen aus Syrien, davon waren sechs Millionen im Kindes- und Jugendalter. Laut United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) waren Ende 2015 insgesamt 19,9 Millionen Menschen aus dem Nahen Osten und Nordafrika auf der Flucht vor Konflikten im eigenen Land. Aktuell leben zur Zeit ca. 17 Millionen Menschen in Flüchtlingslagern; im Jahr 2015 haben 2,04 Millionen Menschen Zuflucht in Deutschland gesucht. Dieser knappen Situationsbeschreibung nach bleibt zu erwarten, dass Deutschland und die EU- Staaten in Zukunft weiterhin starke Fluchtbewegungen bewältigen müssen. Fluchtmigration und Inklusion geflüchteter Menschen sind kein neues Phänomen in Deutschland, denkt man beispielsweise an den Ausbruch des Bosnienkriegs in den 1990er Jahren und den damit einhergegangenen Zuzug von Menschen aus diesem Gebiet. Diese Herausforderungen zu bewältigen, bleibt eine dauerhafte gesellschaftliche Aufgabe auch in Zukunft und wirkt sich im schulischen Kontext für junge Geflüchtete und pädagogisches Fachpersonal in besonderer Weise auf den Alltag und die Lebenswelt aus (Vgl. Wagner 2017: 13 ff.).

Institutionen und Fachkräfte werden sich demnach in der Schule und weiterführenden Bildungsangeboten mit den besonderen Herausforderungen, die die Arbeit mit diesen Jugendlichen darstellen, auseinandersetzen müssen. Kulturelle und soziale Besonderheiten der jungen Menschen müssen in der Vorbereitung der alltäglichen Arbeit berücksichtigt werden. Pädagogische Institutionen stehen vor der Herausforderung, alterstypische Prozesse wie die Adoleszenz (bei der gewählten Zielgruppe) und womöglich traumatische Fluchterfahrungen mit dem professionellen Auftrag in Einklang zu bringen. Dies erfordert eine gefestigte eigene Handlungsorientierung der Sozialarbeiter*innen im Umgang mit Jugendlichen, die Orientierung in einer für sie völlig fremden Welt suchen. Demgegenüber ist es wichtig, sich als Sozialarbeiter*in über die Grenzen von eigenen Handlungsmöglichkeiten bewusst zu sein, um professionelle Nähe beziehungs-

weise Distanz zu wahren. Diese Voraussetzungen sind generell im Umgang mit Adressat*innen in der Sozialen Arbeit unabdingbar, die Arbeit mit jungen Geflüchteten erfordert außerdem unter Umständen eine besondere Sensibilität in diesen Bereichen (Vgl. Friele 2017: 39 ff.).

Als erste Integrationsinstanz für Jugendliche mit Fluchterfahrungen trägt die Schule eine hohe Verantwortung. Das Bundesjugendkuratorium hat im Jahr 2016 dringend empfohlen, die Schulpflicht ebenfalls für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund unabhängig vom Aufenthaltsstatus einzuführen (Vgl. BJK 2016: 6). Besonders Schulsozialarbeit hat die Aufgabe, Platz für Erfahrungen mit der neuen Umgebung und der unbekanntem Sprache und Kultur zu schaffen. Dazu gehört, Raum für Kommunikationsprozesse unter einheimischen und neu zugezogenen Schüler*innen zu schaffen und ein verantwortungsvolles Miteinander aufzubauen (Vgl. Lohn 2017: 71 ff.).

Ein praktisches Beispiel ist dafür das Programm „Schule mit Courage – Schule ohne Rassismus“ (siehe Kapitel 6), das im Rahmen des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2009 zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ (KMK 2009: 2) etabliert wurde. Ziel ist, eine nachhaltige Demokratieerziehung im Bildungssystem zu ermöglichen, die junge Menschen dazu befähigt, demokratische Rechte und Pflichten wahrzunehmen und zu verteidigen. Die besondere Herausforderung in diesem Kontext bei der sozialpädagogischen Arbeit mit jungen Geflüchteten besteht darin, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Jugendhilfe in Kooperation mit der Schule mit der Entscheidungsfreiheit der Eltern in Einklang zu bringen. Eigenverantwortliches Handeln ist auf beiden Seiten zu stärken. Eine Voraussetzung dafür sind Kenntnisse über Freiheitsrechte und demokratische Grundwerte auf beiden Seiten. Aushandlungsprozesse müssen unterstützend begleitet werden, um den Umgang mit demokratischen Grundwerten zu erlernen. Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es, im Sinne der Inklusion allen Schüler*innen innovative und effiziente Lernprozesse anzubieten, bei denen Strukturen einer demokratischen Lebenswelt erfahren werden. Schulsozialarbeiter*innen zeigen Wege auf, sich Herausforderungen und Möglichkeiten einer sich rasant entwickelnden Gesellschaft zu stellen und sich darauf vorzubereiten. Gemeinsam mit Lehrer*innen wird ein Wertediskurs angeregt, um eine demokratische Schulkultur zu entwickeln und ein aktives, partizipatives Handeln aller Schüler*innen einzuüben, das im weiteren Leben übernommen wird (Vgl. Lohn 2017: 91 ff.).

2.5.4 Empowerment als Präventionsstrategie

Partizipation erfordert ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit. Jedoch haben die meisten Jugendlichen, die Angebote der Jugendhilfe im Kontext der Schulsozialarbeit wahrnehmen, in sämtlichen Lebensbereichen fast ausschließlich Zurückweisung erlebt. Das Gefühl, nicht verstanden zu werden und fremdgesteuert zu sein, engt diese Jugendlichen in ihren Handlungsspielräumen ein, da ein Austreten neuer Handlungsoptionen keinen Platz findet bzw. oft in bedenklichen Bahnen verläuft und schnell zu einer Stigmatisierung führt. Der Körper als Medium für die Soziale Arbeit bietet besonders Schüler*innen mit solchen Erfahrungen die Möglichkeit, sich „auszudrücken und als handlungsfähig zu erfahren“ (Vgl. Schütte 2015: 189).

In Erweiterung des Habitus- Modells von Bourdieu (1930- 2002) stellt Hartmut Esser in seiner Frame- Selektion Selbstwirksamkeit als Empowermentstrategie heraus. Demnach wird der innere Handlungsrahmen durch den erlernten Habitus definiert, die individuellen Handlungsentscheidungen werden durch den äußeren Handlungsrahmen begrenzt. Vereinfacht gesagt, werden die wahrnehmbaren Handlungsoptionen also durch innere Ressourcen (kulturelles Kapital), Sozialisierung und von institutionellen Gegebenheiten bestimmt. Dies kann eine Erklärung dafür sein, warum Menschen, die objektiv betrachtet ähnliche Entscheidungsmöglichkeiten haben, unterschiedlich handeln (Vgl. ebd.: 190).

Deprivationsfaktoren können durch individuelle Schutzfaktoren auf der Mikro-Ebene, das soziale Umfeld auf der Meso- Ebene bewältigt werden. Hilfreich bei der Bewältigung sind Habits wie beispielsweise Selbstwirksamkeit, Frames wie sozialer Rückhalt und positive Vorbilder im sozialen Umfeld (Vgl. ebd.).

Nach Silvia Staub- Bernasconi ist der Körper eine Ressource für soziale Inklusion. Psychomotorische Förderung bietet sich in der Jugendhilfe durch ihren niedrigschwelligen Zugang besonders an, da Sport im Alltag der Adressat*innen häufig eine große Rolle spielt. Aufgrund der Korrelation von Motorik und kognitiven Vorgängen vermuten Neurologen wie Claudia Völcker- Rehage (2005: 1), dass es bestimmte Gehirnregionen gibt, deren Entwicklung von multiplen Faktoren beeinflusst wird. Diese Regionen im Hirn sind sowohl für motorische als auch kognitive Fähigkeiten wichtig und lassen sich durch Förderung der Motorik ganzheitlich positiv beeinflussen (Vgl. ebd.: 192 ff.).

Fischer (2000: 22 ff.) hebt im Rahmen der Theorie der Psychomotorik Bewe-

gungshandlungen als den Prozess, durch den Kinder und Jugendliche ihre Umwelt und sich selbst erforschen, hervor. Dieser Handlungsprozess ist ausschlaggebend für die Aneignung von Kompetenzen. Ohne diese Aneignung kommt es zu Beeinträchtigungen in der Ausprägung des Selbstkonzeptes, was wiederum den kognitiven Reifeprozess hemmt. Darüber hinaus führt körperliche Bewegung zu einer höheren Durchblutung und so zu einer besseren Sauerstoffversorgung im Gehirn, sodass in den spezifischen koordinativen Bereichen, die während einer sportlichen Betätigung angesprochen werden, Synapsen ausgebildet werden können (Vgl. Völcker- Rehage 2005: 361ff.). Ein Zusammenhang zwischen der Ausbildung feinmotorischer Fähigkeiten und Sprachkompetenzen wird hergestellt, was dadurch verdeutlicht wird, dass Sprachlaute ebenfalls grundlegend durch koordinierte Bewegungen der Mundmuskulatur gebildet werden. Der Spracherwerb, auch der neu zu erlernender Sprachen, und die damit einhergehenden Sprach- und Kommunikationskompetenzen gelten als Basis für die Persönlichkeitsentwicklung (Vgl. Schütte 2015: 193).

Gesellschaftliche Spielregeln werden über die Auseinandersetzung mit der Umwelt erlernt und gefestigt. Angebote, die eine Habitusmodifikation bewirken sollen, müssen bestimmte Bedingungen erfüllen, die praktisch- körperliche Erfahrungen zulassen (Vgl. Bourdieu und Schwibs 2006: 251 ff.). Im Kontext der Schulsozialarbeit wird dadurch die Chance eines sportbezogenes Konzepts besonders bei der Veränderung der Selbstwahrnehmung der Jugendlichen deutlich. Soll das Selbstkonzept der Schüler*innen nachhaltig positiv beeinflusst werden, müssen neue Erfahrungen bezogen auf die eigenen Handlungen ermöglicht werden. Das führt zu einer Irritation der Frames und stößt somit Veränderungen an, die sich durch die Bildung neuer Synapsen im Gehirn auswirken (Vgl. ebd.: 195 ff.).

Über kognitiv- emotionale Erfahrungen von Selbstwirksamkeit bei Bewegung erhalten Jugendliche, die in allen Lebensbereichen überwiegend Ablehnung erfahren haben, die Möglichkeit, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Dies könnte sich in sozialen Brennpunkten als Hilfreich erweisen. Ein sportorientiertes Angebot bietet so einen Ansatzpunkt für die Inklusion und Aktivierung von besonders benachteiligten Jugendlichen. Lebensweltnahes und alltagsorientiertes Vorgehen begünstigt die Identifikation der Adressat*innen mit dem Angebot. Es erhöht die Motivation der Schüler*innen, Strapazen, die ein solches Angebot sowohl auf der körperlichen Ebene als auch in der kognitiven Entwicklung und bei

der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bedeuten, auszuhalten (Vgl. ebd.: 197).

2.5.5 Fazit II

Nach § 1 SGB VIII hat jeder junge Mensch das Recht auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. In der Praxis fördert die Jugendhilfe, in der die Schulsozialarbeit verankert ist, die individuelle und soziale Entwicklung und vermeidet Benachteiligungen bzw. baut diese ab. Im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe werden Jugendliche zu Empowerment befähigt und in einer partizipativen Lebensform bestärkt (Vgl. Lohn 2017: 79).

Ein Sportangebot in Ganztagschulen bietet eine Möglichkeit, Distinktions- und Exklusionsphänomene jugendkultureller Lebenswelten aufzufangen, sie im schulischen Kontext zu thematisieren und ressourcenorientiert zu bearbeiten (Vgl. Laging 2016: 50). Besonders durch gemeinsame partizipativ erarbeitete sportliche Aktivitäten lässt sich ein Begegnungsort schaffen, der außerhalb des Unterrichts liegt, in dem eine Verständigung und ein Miteinander ohne sprachliche oder körperliche Barrieren möglich ist. Angebote müssen in der Organisation im Vorfeld auf die Adressat*innen zugeschnitten werden, um die Teilhabemöglichkeit aller Schüler*innen zu gewährleisten und ein inklusives Setting zu ermöglichen.

Vorurteile können bearbeitet und abgebaut werden, Handlungsoptionen und Kommunikationsstrukturen können getestet werden und sich entwickeln. Neue Erfahrungen im Miteinander werden gemacht. Durch die reflexive Begleitung einer/ eines Schulsozialarbeiter*in wirken sich diese Erfahrungen nachhaltig auf die Lebenswelt der Schüler*innen aus und beeinflussen so das Sozialverhalten in der Schule und dadurch den Schulalltag positiv. Damit würden auch Handlungsoptionen geschaffen für Jugendliche, die Diskriminierung oder Mobbing erlebt haben in Bezug auf Geschlecht, sexuelle Orientierung usw. In einem spielerischen Rahmen können diskriminierende Sprachinhalte und Handlungsweisen hinterfragt und bearbeitet werden. Ziel eines solchen Bildungsangebotes ist es, die Persönlichkeitsentwicklung durch Berücksichtigung der Bedürfnisse der Jugendlichen zu unterstützen, unabhängig von Geburtsort, körperlicher Verfassung und Sozialisation (Vgl. Lohn 2017: 76).

Durch Reflexionsangebote und offene Kommunikationsstruktur werden Sozialar-

beiter*innen zu positiven Vorbildern für die Schüler*innen, die diese Angebote wahrnehmen. Dies stärkt die Jugendlichen auf der Meso- Ebene und hilft, individuelle Schutzfaktoren aufzubauen, um Deprivationsfaktoren bearbeiten zu können (Vgl. Schütte 2015: 190 ff.). Das erfordert von den Sozialarbeiter*innen naturgemäß ein hohes Maß an Reflexion eigener Einstellungen gegenüber den Normen und Werten der Institution und den Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Gewiss hat eine/ ein Sozialarbeiter*in den Anspruch, „seinen“ Schüler*innen in allen Lebensbereichen zu helfen, doch muss stets reflektiert werden, ob diese Hilfe von den Adressat*innen überhaupt gewünscht ist und gestellt werden kann.

Zudem bildet die Alltagswelt Schule durch die Schulpflicht und die damit einhergehende Regelmäßigkeit, in der die Schüler*innen auch im außerunterrichtlichen Bereich erscheinen müssen, eine Chance, ein sportorientiertes Angebot ausreichend oft wiederholen zu können, um wirkliche „Reframing- Momente“ (Schütte 2015: 197) im Sinne der Habitusmodifikation nach Esser und Bourdieu herstellen zu können.

3 Die Bedeutung des Alltags in der Sozialen Arbeit nach Thiersch

Hans Thiersch (2006) benennt zwei Aspekte der Alltags: Zum Einen Alltäglichkeit als aktiv gelebtes Verstehens- und Handlungsmuster, zum Anderen Alltagswelten als Lebensfelder, in denen sich der Alltag abspielt (Vgl. Thiersch 2006: 21).

Alltäglichkeit - in Abgrenzung zu Alltagswelten - benennt das Innenleben eines Menschen in seiner Umgebung. Hier liegt das Augenmerk auf dem sozialen und pragmatischen Verständnis, welches zu Handlungsmustern in Situationen führt, die bewältigt werden müssen. Durch das alltägliche Leben in sozialer Korrespondenz zu Anderen entwickelt sich Identität. Demnach findet soziales Handeln in Verständigung und Deutungsmustern zwischen den Beteiligten statt und prägt das Verstehen der Alltäglichkeit eines Menschen. Aus diesem Bewusstsein heraus entstehen konkrete Schemata, die die Handlungsoptionen eines Menschen beeinflussen. Sie sind stets pragmatisch orientiert und an Erfahrungen und Handlungsmustern orientiert. Dies strukturiert den Alltag, macht ihn überschaubar und vertraut und ordnet ihn in Rollen, Routinen und Typisierungen. Dadurch werden Grenzen gezogen zwischen dem, was zur Alltäglichkeit gehört und dem Außenstehenden. Dennoch wird Alltäglichkeit immer wieder mit Aufgaben und Situationen konfrontiert, die sich durch die bewährten Verstehens- und Handlungsmuster

nicht bewältigen lassen und die Suche nach neuen Lösungswegen erfordern. Es ergeben sich neue Selbstverständlichkeiten, die eine Neuordnung von gewohnten Rollen, Routinen und Verständnismustern mit sich bringen. Dies erfordert Offenheit in der gewohnten Alltäglichkeit, um eine Bewältigung von unvorhergesehenen Situationen und Aufgaben zu gewährleisten (Vgl. Thiersch 2006: 21 ff.).

Alltagswelten sind nach Thiersch die Arrangements, in denen Alltäglichkeit stattfindet. Zum Einen lassen sich Alltagswelten als Lebensfelder verstehen, die von Lebenslagen wie Armut, Jugend oder Geschlechtlichkeit geprägt sind. Zum anderen sind es Lebenswelten, die durch institutionelle Rahmenbedingungen definiert werden. Konkrete Verständigungs- und Handlungsmuster beschreiben auch hier Routinen, Typisierungen und Ausgrenzungen, welche durch Ressourcen auf zweierlei Ebenen präzisiert werden. Alltagswelten werden zum Einen durch real verfügbare Ressourcen, beispielsweise Reichtum oder Armut, bestimmt. Zum Anderen beeinflussen unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen der Lebenswelt die Alltagsaufgaben, die erfüllt werden. Demnach ist die Rolle eines Jugendlichen in der Schule eine andere als zu Hause oder in der Freizeit mit Freunden. Dies skizziert die Erfahrungs- und Handlungsräume, in denen verschiedene Alltagswelten in verbindlicher Verständigung situativ neu definiert werden (Vgl. ebd.: 26 ff.).

3.1 Das Konzept der Alltagsorientierung

Das Ziel alltagsorientierter Sozialer Arbeit ist die „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Thiersch 2006: 48), indem sie gemeinsam mit der/ dem Adressat*in einen „gelingenderen Alltag“ (ebd.) herstellt. Thiersch wirft die Frage auf, ob es sinnvoll ist, den Alltag mit institutionellen Mitteln zu bearbeiten, da Soziale Arbeit oft durch ihr Eingreifen Probleme hinzufügt wie durch die Bearbeitung bürokratischer Voraussetzungen. Die Herausforderung besteht darin, den Klient*innen dennoch einen Zugang zu institutionellen und professionellen Ressourcen zu ermöglichen (Vgl. ebd: 48).

In diesem Zusammenhang gilt es, stets kritisch zu prüfen, ob die institutionell gegebenen Problemdefinitionen und Handlungsmuster mit der Alltäglichkeit und den Alltagswelten der Adressat*innen kongruent sind. Um Ressourcen, Traditionen und Kommunikationsmuster erkennen zu können, muss Soziale Arbeit sich auf die Alltagswirklichkeit einlassen, soziale Netzwerke er- und an-erkennen und Klient*innen dementsprechend beraten und unterstützen. Das Ziel, einen gelingenderen Alltag herzustellen, kann durch provokative, verfremdende und stützende

Soziale Arbeit erreicht werden. Auf Grundlage einer wohlwollenden vertrauensvollen Basis werden bornierte Alltagspragmatismen reflektiert; Verstrickungen im Alltäglichen können aufgelöst werden (Vgl. ebd.: 48ff.).

3.2 Alltagsorientierte Soziale Arbeit mit Jugendlichen

Die Herausforderung in der Jugendhilfe besteht nun darin, institutionelle Instrumentarien mit nicht- methodisierbaren Bedürfnissen, die in der Alltagswirklichkeit der Jugendlichen situativ aufkommen und erfüllt werden müssen, in Einklang zu bringen. Offen bleibt letztendlich, wie die Adressat*innen gruppenpädagogische Angebote (siehe Kapitel 2.1.1) annehmen und in ihrer Alltäglichkeit umsetzen (Vgl. Thiersch 2006: 51 und Aghamiri 2016: 39).

Zahlreiche Studien, beispielsweise die in Kapitel 2.4 erwähnte MediKuS - Studie, belegen, dass Bewegungs- und Sportaktivitäten zum Lebensalltag von Jugendlichen gehören (Vgl. Laging 2016: 55). Hier liegt die Chance eines außerunterrichtlichen sportorientierten Angebots in der Schulsozialarbeit. Durch den hohen Stellenwert können die Herausforderungen durch Sport einen Ausgleich zu unterrichtlichen Leistungsanforderungen schaffen und der erzieherische Auftrag im Sinne von Aneignung und Erweiterung der Sozialkompetenzen und Handlungsoptionen erfüllt werden (siehe Kapitel 2.1.1). Gleichzeitig besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sich Erfolge, die im Rahmen eines solchen Angebots gemacht wurden, auf die gesamte Alltäglichkeit der Jugendlichen auswirkt, da der Sport eine metaphorische Brücke schlägt zwischen der Alltagswelt Schule und der Alltagswelt Freizeit.

Eine weitere Herausforderung, denen sich Schulsozialarbeiter*innen im Kontext von Ganztagschulen stellen müssen, besteht in der Gefahr der „Verschulung des Lebensalltags von [...] Jugendlichen“ (Laging 2016: 50). Dies würde die Idee des sportorientierten Angebots als Ausgleich zum Leistungsdruck untergraben.

Die folgenden Kapitel stellen zunächst Schule als Lebenswelt der Jugendlichen vor, um dann Möglichkeiten aufzuzeigen, der Verschulung von Freizeit entgegenzuwirken.

3.2.1 Schule als Alltagsort

Der Übergang aus dem non- formalen Elementarbereich (Kindergarten) in das formale Lernen in der Schule stellt ein einschneidendes Erlebnis in der Kindheit

da. Die Vorfreude auf das Lernen wird bald ersetzt durch Freude über gute Beurteilungen beziehungsweise Frustration über schlechte Leistungsbewertungen. Im Verständnis der Kinder bleibt Schule eine Lebenswelt, die für sich selbst steht ohne explizite Einflussmöglichkeiten der Kinder (Vgl. Aghamiri 2016: 33).

Die Institution wird zu einem Alltagsort des Lernens im Unterricht und der sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen. Dies kennzeichnet die Schule als alltägliche Lebenswelt, die verschiedene soziale Räume bereit hält. Zum Einen eignen sich die Kinder und später die Jugendlichen Alltagswissen im Unterricht an, zum Anderen entstehen Erfahrungen und Kontakte mit soziokulturellen Aspekten, die die Alltäglichkeit der Schüler*innen prägen (Vgl. ebd.: 34 ff.).

Zudem strukturiert das System Schule den gesamten Alltag der Schüler*innen und deren Familien maßgeblich sowohl auf der zeitlichen Ebene durch feste schulische Einheiten, die sich vom Aufstehen zu Hause bis zu Essenszeiten in der Schule auswirken als auch auf der sozialen Ebene, beispielsweise im Umgang mit Mitschüler*innen, der durch die Zusammensetzung der Klasse relativ festgelegt ist. Auch die Gestaltung der Kommunikation mit den Eltern wird unter Umständen von guten oder schlechten Leistungsbewertungen beeinflusst (Vgl. ebd.: 34). So hat die Institution Schule einen direkten Bezug zur Lebenswelt Freizeit, jedoch beeinflussen wieder Vorgaben und Leistungsanforderung die Qualität.

3.3 Das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit nach Grunwald und Thiersch

Im Zentrum Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit stehen in Abgrenzung zur Alltäglichkeit (Kapitel 3) die Adressat*innen in ihrem alltäglichen Leben; Interventionen werden nach dem Ist- Zustand, ausgerichtet. Zudem hat Soziale Arbeit den Anspruch, sowohl theoretische Fundierung als auch praktische Umsetzung zu benennen (Vgl. Thiersch 2012; Grunwald 2015: 55).

Demnach wird die Perspektive der Adressat*innen eingenommen mit all ihren Ressourcen, Problemen und Bemühungen. Raum, Zeit und soziale Beziehungen sollen aufgebaut und entwickelt werden. Angebote und Interventionen der Sozialen Arbeit richten sich danach und werden mit vorhandenen materiellen Ressourcen des institutionellen Kontextes abgeglichen. Wie auch in der Alltagsorientierung geht es darum, einen gelingenderen Alltag zu konstruieren, indem lebens-

weltliche Ressourcen gestärkt werden, um das Überwinden von Problemen für die Adressat*innen zu ermöglichen. Zudem werden institutionelle Ressourcen genutzt, um ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen und in der Lebenswelt soziale Gerechtigkeit zu etablieren (Vgl. ebd.).

Eine Umsetzung der Teilhabe an der Lebenswelt ergibt sich durch die Spannung zwischen Respekt und Anerkennung für die Verhältnisse der Adressat*innen einerseits und dem Aufzeigen von Chancen, Möglichkeiten und Provokationen zu einem gelingenderen Alltag andererseits. Diese Spannung muss im professionellen Kontext stets reflektiert werden, um sie produktiv nutzen zu können. Im methodischen Handeln wird sie als „strukturierte Offenheit“ bezeichnet, die eine „Pendelbewegung“ (ebd.: 56) zwischen praktischer Umsetzung und theoretischer Betrachtung des Möglichen darstellt (Vgl. ebd.).

3.4 Die Pendelbewegung zwischen Lebensweltorientierung und Organisation

Der Ausbau der Regelschulen in Ganztagschulen (siehe Kapitel 3.4) hat die Organisation Schule, die in der vorliegenden Arbeit Gegenstand des Begriffs „Organisation“ ist, in einen non- formalen Bildungsort innerhalb der formellen Bildung verwandelt. Nach Ergebnissen der MediKus- Studie sind 71 Prozent der Schüler*innen im non- formalen Kontext außerhalb des Unterrichts sportlich aktiv (Vgl. Züchner, Grgic 2013: 218 ff.).

3.4.1 Begriffsdefinition „Organisation“

Entscheidungsprozesse in und von sozialen Organisationen werden stets vor dem Kontext einer eigenen Organisationspolitik getroffen und sind niemals rational oder wertfrei. Eine reflektierte und differenzierte Organisationsethik ist besonders bei moralischen Aspekten relevant, da sie Werte vermittelt, die sich auf die Lebenswelt der Organisationsmitglieder auswirken (Vgl. Grunwald 2015: 57).

Der Begriff „Organisation“ in Abgrenzung zur Lebenswelt gliedert sich in prozessorientierte, instrumentelle und institutionelle Organisation (Vgl. ebd.). Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf dem institutionellen Organisationsbegriff, welcher das System Schule als gesamtes Gebilde mit seinen formellen, informellen und non- formalen Aspekten umfasst.

Merkmale dieser Organisation sind eine spezifische Zweckorientierung wie das

Vermitteln von Wissen in der Schule und identifizierbare Organisationsmitglieder, hier die Schüler*innen und Lehrkräfte (Vgl. ebd.: 57 ff.).

3.4.2 Die Lernende Organisation nach Grunwald

Organisationen sind auf Dauer nicht stabil. Naturgemäß sind es dynamische Gebilde, die permanent in Bewegung sind, was in dem Kontext Schule beispielsweise durch die Umstrukturierung von Regel- zu Ganztagschulen oder der soziokulturellen Einflüsse durch die Schüler*innen deutlich wird. Organisationales Lernen hat als Anspruch die Vermittlung von Aufgabenzusammenhängen, in deren Zentrum die bewusste und reflektierte Herstellung von Kooperationszusammenhängen und dazugehörigen Kommunikations- und Interaktionsmustern stehen (Vgl. ebd.: 58).

Dieser Anspruch ist nur erfüllbar, wenn die Organisation auf den Wandel in der Umwelt und Institution adäquat reagiert und lebensweltnahe Angebote zur Verfügung stellt, die die komplexen und vielfältigen Herausforderungen, denen sich die Schüler*innen in ihrer Lebenswelt stellen müssen, aufgreifen (Vgl. ebd.).

3.4.3 Ganztagschulen

Schulen, die an drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot von mindestens sieben Zeitstunden anbieten, werden als Ganztagschulen bezeichnet. Es gibt drei Kategorien: die offene Ganztagschule, die teilgebundene und die gebundene Ganztagschule. Im Nachmittagsangebot besteht die Möglichkeit einer kompensatorischen Wirkung durch die Eröffnung neuer Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten durch einen niedrighwelligen und nicht sozial selektiven Zugang zu Freizeit- und Bildungsangeboten, beispielsweise in Kooperationen mit Sportvereinen (Vgl. Züchner, Grgic 2013: 225).

Die Form der gebundenen Ganztagschule ist die „pädagogisch konsequenteste Form“ (Laging 2016: 50). Lernförderung und Bildungsangebote sind für alle Schüler*innen gleichermaßen zugänglich, was zur Aufhebung sozialer Benachteiligung, Verbesserung der Bildungschancen und somit zur Teilhabe am kulturellen Leben führen soll (Vgl. ebd.).

Ein Kritikpunkt, der in diesem Zusammenhang genannt wird, ist die fortschreitende Verschulung der Lebenswelten von Jugendlichen. Kann ein Angebot in der Nachmittagsbetreuung eine angemessene Vielfalt anbieten und ist eine Verschulung von jugendkulturellen Herausforderungen überhaupt erstrebenswert

(Vgl. ebd.)? Mit diesen Fragen setzt sich die vorliegende Arbeit weiter auseinander.

3.4.3.1 Sport in Ganztagschulen – Entgrenzung der Bildungsorte

Die Institution als Ganztagschule übernimmt Verantwortung, ein ausreichendes und sinnvolles Angebot und Räume für Bewegungs- und Sportaktivitäten zu schaffen. Derzeit gibt es überwiegend freiwillige Angebote in der Nachmittagsbetreuung; eine additive Verzahnung von Unterricht am Vormittag und Nachmittagsangeboten wird noch eher selten umgesetzt. Durch die Ausweitung des Bildungsbegriffs (Ganztagsbildung) findet Bildung nicht allein in Schulen statt. Sie wird erweitert auf Orte, die sich lokal als „Bildungslandschaften“ (ebd: 61) darstellen im Sinne von Entgrenzung der Bildungsorte.

So wird Ganztagsbildung zu einem summativen Ergebnis formeller Einrichtungen (Schule), non-formaler Angebote (aus Jugendhilfe, Schulsozialarbeit, Sportvereinen, etc.) und informellen Gelegenheiten (Freizeit) in der materiellen und sozialen Erweiterung der Lebenswelt (Vgl. ebd.). Es entsteht ein vernetztes System von Bildung, Erziehung und Betreuung, wobei die Bildungsprozesse der Schüler*innen im Mittelpunkt stehen (Vgl. BMFSFJ 2005: 339).

Eine neue Lernkultur durch die Öffnung der Schule entsteht unter anderem durch ein ganzheitliches Erfahrungslernen und die Möglichkeit zur umfassenden Persönlichkeitsentwicklung als ergänzende Leitparadigmen, die auch durch sportliche Angebote gefördert werden wie in Kapitel 2.4 ff. beschrieben (Vgl. Thimm 2015: 23).

Als Resultat entwickelt sich daraus ein Transformationsprozess des Sozial- und Bildungswesens, der als Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung der Schüler*innen genutzt werden kann. Die Herausforderung für die Soziale Arbeit besteht nunmehr im Schaffen und Entwickeln neuer Netzwerke und Lernarrangements, um auf die Vielfalt und Widersprüchlichkeit eines Beschäftigungs- und Arbeitslebens vorzubereiten. Vor diesem Hintergrund kann eine Entgrenzung der Bildungsorte produktiv genutzt werden, um sozialpädagogische Arrangements zur Kompetenzentwicklung und Stärkung des Selbstwirksamkeitsgefühls zu schaffen (Vgl. Böhnisch et al. 2005: 191).

3.5 Fazit III

Die konsequente Öffnung der Schule ihrem Umfeld gegenüber ermöglicht zumindest eine Begrenzung der Auswirkungen sozialer und kultureller Benachteiligungen im Sinne des Leitbilds für die Ganztagschule in Berlin. Durch eine anregende Gestaltung des Freizeitangebots wird die Selbstständigkeit der Schüler*innen gefördert, es wird Raum geboten für soziale, motorische und handlungspraktische Erfahrungen (Vgl. PFH 2011: 10).

Besonders ein sportorientiertes Angebot im außerunterrichtlichen Bereich der Schule bietet die Möglichkeit, motorische und soziale Lernaufgaben vor Ort intensiv zu bearbeiten. Bei intensiver reflektorischer Betreuung durch eine/ einen Sozialarbeiter*in können die Jugendlichen das Gelernte im Sinne von Kompetenzentwicklung in die Freizeit transportieren. Dies gibt dem System Schule eine sozial- und jugendkulturelle Wichtigkeit, die einen Rahmen bietet, um „den Hunger nach Sinnlichkeit, [...] Erleben, Lust und Gehenlassen“ (Thimm 2015: 12) zu stillen. Gleichsam werden verbindliche Verhaltensnormen und Selbstdisziplinierung erprobt und eingeübt. Diese sind der Generation der „Egotaktiker“ (siehe Kapitel 2.3.2.1) als „personale Grundausstattung“ (Thimm 2015: 13) verloren gegangen.

Zudem bietet ein unbenotetes Sportangebot die Möglichkeit eines Ausgleichs durch Stützung und Entlastung bei körperlicher Betätigung, was die Bewältigungshilfe ermöglicht. Zudem kann dem Wunsch nach ausreichendem Platz und Gelegenheiten, um im Kollektiv Sport und Spiel betreiben zu können, nachgekommen werden. Schule kann somit ein sozialräumlich und lebensweltlich relevanter Ort für Jugendliche werden (Vgl. ebd.: 18ff.).

Bildungslandschaften mit der einhergehenden Veränderung des Bildungsverständnisses (BMFSFJ 2005: 339 ff.) bewirken eine Anpassung des Systems an die Bedürfnisse der sich bildenden Subjekte (Vgl. Peter 2016: 40 ff.). Inklusion - wie in Kapitel 2.5 beschrieben - wird so möglich.

So werden beispielsweise Bewegungsräume in der Organisation Schule für die eigenen Bewegungsinteressen unterschiedlich erschlossen und gemäß den lebensweltlichen Bedürfnissen genutzt (Vgl. Laging 2016: 52).

Eine konzeptionelle und thematische Kooperation zwischen der Institution Schule und außerschulischen Partnern - unter Einbezugnahme der schulischen Räumlichkeiten und der Verzahnung von Schule und Freizeit - ermöglicht die Öffnung

zur Lebenswelt der Schüler*innen. Durch die Überschneidung von schulischen Freiräumen und außerschulischen Freizeitmöglichkeiten entstehen Alltäglichkeit und Alltagswelten. Durch die Möglichkeit der partizipativen Gestaltung der Angebote können die Jugendlichen ihre Lebenswelt mit den institutionellen Voraussetzungen in Einklang bringen. Sport wird so zu einer Plattform für Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen und zur Umsetzung der Leitparadigmen durch die Veränderung der Lernkultur (Vgl. Thimm 2015: 23).

4 Sport als Ressource in der Sozialen Arbeit

Gemäß des Kinder- und Jugendhilfegesetzes „besteht das Ziel der Kinder- und Jugendhilfearbeit in der Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung von jungen Menschen, die dazu beitragen soll, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen“ (Vgl. § 1 Absatz 3 SGB VIII).

Nach Werner Thole (2013: 229) definiert sich Kinder- und Jugendarbeit im Kontext Schule als Handlungsfeld, das nicht unterrichtsbezogene Bildung anbietet und auf freizeit- und erholungsbezogener, sozialer, kultureller und sportlicher Ebene stattfindet. Voraussetzungen dafür sind ein pädagogischer Rahmen und partizipative nicht- schulische, an den Interessenlagen der Schüler*innen ausgerichtete Angebote (Vgl. Zimmermann 2015: 205).

Die gemeinsame Entwicklung der Angebote gewährleistet ein Anknüpfen an Interessen der Jugendlichen und stärkt die Befähigung zur Selbstbestimmung, wodurch Kompetenzentwicklung gefördert wird (Vgl. Zimmermann 2015: 205).

Durch die präventive Funktion eines sportorientierten Angebots können soziokulturelle Entwicklungen, beispielsweise das „egotaktische“ Handeln, positiv beeinflusst und Demokratieerziehung im Alltag verankert werden (ebd.). Selbstbestimmung zu gesellschaftlichem Engagement und Mitverantwortung wird aus dem schulischen Kontext heraus durch aktionales Lernen, welches in der non-formalen Schulsozialarbeit im Fokus steht, in die Alltagswelt der Schüler*innen transportiert. Dabei stellen Sport und die einhergehende Leiblichkeit eine Ressource dar, die es in einem konzeptuellen Rahmen pädagogisch reflektiert zu nutzen gilt (Vgl. Niekrenz 2011: 497; Zimmermann 2015: 204).

Renate Zimmer (2004: 19) differenziert zwischen acht Funktionen zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, welche auf unterschiedlichen Ebenen wirken und durch eine bewegungs- und körperorientierte Soziale Arbeit aktiviert werden

können.

Auf der Ebene der **personalen** Funktion wird der eigene Körper und darüber das Selbst kennen gelernt. Die **soziale** Funktion wirkt durch das gemeinsames Miteinander-Spielen und Gruppenaktivität. Dadurch wird, wie in Kapitel 2.1.1 ausgeführt, die Subjektwerdung in der Gemeinschaft, die Demokratieerziehung und das Gefühl der Selbstwirksamkeit gestärkt. Dazu gehört ebenfalls die Funktion der **produktiven** und auch der **körperlichen** Ebene, die durch das „etwas Herstellen“ mit dem eigenen Körper und der körperlichen Darstellung von Gefühlen und Emotionen wirkt. Zudem werden bei der **impressiven** Funktionsebene Gefühle wie Lust und Freude durch Bewegung empfunden, welche in der **explorativen** Ebene durch das Wahrnehmen der räumlichen und dinglichen Umwelt erlebt wird. Damit einher gehen einerseits die **komparative** Funktion, welche durch das Lernen, mit Niederlagen umzugehen, wirkt, andererseits werden so körperliche Grenzen kennengelernt und Leistungen gesteigert. Dies ist die **adaptive** Funktion (Vgl. Zimmermann 2015: 207).

Es wird klar, dass unterschiedliche Angebote in der Schulsozialarbeit viele Chancen zur Persönlichkeitsentwicklung bieten. Wird beispielsweise auf der impressiven Funktionsebene im Rahmen eines sportorientierten Angebots in der Schule die Erfahrung von Lustgewinn durch Sport gemacht, werden die Schüler*innen diese Erfahrung ebenfalls in der Freizeit außerhalb der Schule machen wollen. So entsteht ein präventiver Effekt, der durch die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen zum Sport hin wirkt und so eine Bewältigungshilfe darstellt. Jugendliche, die in ihrer Alltäglichkeit Sport treiben, haben keine Zeit, um in delinquentes, beziehungsweise nicht-gesetzeskonformes, Verhalten abzudriften.

Dadurch wird der Körper gleichermaßen zu einem Handlungsobjekt, welches den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, durch Bewegung und Ausdruck sich selbst und die Umwelt wahrzunehmen (Vgl. ebd.). Die gesundheitsförderliche Wirkung des Sports (Kapitel 2.4) auf Ebene der körperlichen und kognitiven Entwicklung, einhergehend mit dem Wirken auf soziokultureller Ebene, führt zu einer gesamtheitlichen Förderung in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben für alle Schüler*innen mit unterschiedlichsten Ausgangsvoraussetzungen.

Dazu sind jedoch nicht nur spielpädagogische Angebote ausschlaggebend, gleichermaßen müssen dem Lebensalter entsprechende Bedürfnisse berücksichtigt werden (Vgl. Derecik 2016: 133). Jugendliche benötigen neben dem Ausleben

des körperlichen Bewegungsdranges ebenfalls Rückzugs- und Kommunikationsnischen, die im Idealfall selbst gestaltet werden. Diese Orte werden bevorzugt als gegenkulturelle Räume konzipiert, in denen sowohl Kommunikationsprozesse in zurückgezogener Atmosphäre erlebt werden als auch integrierte „Aktivitätsinseln“ (ebd.) zur Selbstdarstellung genutzt werden können. So entsteht eine Definition von Gleichaltrigenkultur, die die Schüler*innen in ihrer Lebenswelt Schule testen und durch die Verknüpfung von Sport und soziokulturellen Erlebnissen in die Lebenswelt Freizeit transportieren.

Abschließend betrachtet bietet Sport demnach eine gute Möglichkeit, Jugendliche in ihrer Lebenswelt zu erreichen und nachhaltig positive Veränderungen auf allen Ebenen zu gewährleisten. Bildungsprozesse, die regelmäßig angeregt werden, längerfristig reproduziert und konzeptuell gerahmt sind, ermöglichen eine kontinuierliche Förderung. Projekte und Angebote müssen konkrete Ziele verfolgen und pädagogisch rückgekoppelt sein, um den Jugendlichen reflexive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen und diese in eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung umwandeln zu können (Vgl. Zimmermann 2015: 215).

Erfahrungen der sportbezogenen Konzepte werden nur dann qualitativ und nachhaltig umgesetzt, wenn sie als Gruppe reflektiert werden. Jugendliche benötigen eine Resonanz auf individuelle Lernfortschritte, ihr Verhalten und Fähigkeiten. So dient Reflexion der Selbstverarbeitung und hilft bei der Entwicklung von Selbstbewusstsein (Vgl. ebd.).

Fraglich bleibt jedoch, ob das tradierte Schulsystem ausreichend Ressourcen im materiellen und organisatorischen Kontext bereithalten kann.

Christoph Gilles (2003: 28) hebt kritisch hervor, dass es Haupt- und Ehrenamtlichen in der Jugendhilfe oft unmöglich ist, sich mit theoretisch-konzeptionellen Konzepten reflektiert auseinanderzusetzen, da fachliche Hintergründe fehlen und nicht ausreichend Zeit beziehungsweise Fortbildungen angeboten werden, um dies zu beheben (Vgl. Gilles 2003: 28; Zimmermann 2015: 204).

Zudem muss berücksichtigt werden, dass eine weitere Verschulung (Kapitel 3.4.3) von Alltäglichkeit und Alltagsaufgaben, denen sich Jugendliche stellen müssen, womöglich zusätzlich Leistungsdruck produziert. Ein rein spielpädagogisches Konzept, das als Ziel Spaß an der Bewegung definiert, um dann über pädagogische Reflexion Kompetenzentwicklung anzuschließen, könnte einen Rahmen schaffen, der dies auffangen kann.

5 Beispiele aus der Praxis

Wie bereits ausgeführt, eröffnen non- formale Angebote in der Jugendhilfe sowohl im räumlichen Kontext Schule als auch darüber hinaus im Sinne von Bildungslandschaften Bewegungsräume, in denen Soziale Arbeit wirken kann. Im Folgenden werden zwei Schulen vorgestellt, die durch sportorientierte Angebote Schüler*innen die Möglichkeit geben, ihren Schulalltag gemeinschaftlich zu bereichern und partizipativ ihre Schulwelt zu gestalten.

5.1 Schule mit Courage: Wilhelm – Bölsche - Schule

Um die Offenheit der Wilhelm – Bölsche – Schule (WBS) in Berlin- Friedrichshagen zu demonstrieren, haben die Schulsozialarbeiterin Regina Gaedke und ihr Kollege Dieter Both im Jahr 2014 eine Teilnahme am Projekt „Schule mit Courage – Schule ohne Rassismus“ angeregt.

Im Schulalltag war bereits im Vorfeld für sie erkennbar, dass besonders Schüler*innen aus bildungsfernen familiären Verhältnissen oft ausländerfeindliches und rassistisches Verhalten in den Schulalltag getragen haben. So kam es auch, dass die Vorbereitungen und die Durchführung zur Projektwoche unter dem Namen „Schule mit Courage – Schule ohne Rassismus“ als sehr anstrengend empfunden wurden. Ein Scheitern des Projekts wurde für möglich gehalten, dennoch wurde das Projekt in Angriff genommen.

Zunächst mussten alle Schüler*innen der Klassenstufe Sieben eine Erklärung gegen Rassismus unterschreiben. Der Rücklauf dieser Unterschriften betrug 2014 72,3 Prozent, ein Ergebnis, das die beiden pädagogischen Fachkräfte positiv überraschte.

Im weiteren Verlauf der Projektwoche wurden Workshops und Projekte mit den Teilnehmer*innen durchgeführt, die integrative Aspekte des Zusammenlebens hervorhoben und bearbeiteten.

Rückblickend hat nach Aussagen von Regina Gaedke und Dieter Both die Projektwoche insgesamt viel bewegt und zu einem offeneren Umgang im Schulleben geführt. Das Projekt konnte erfolgreich abgeschlossen werden und das entsprechende Zertifikat wurde verliehen. Das Schild am Eingangstor der Schule, das die gelungene Teilnahme bestätigt, ist jedoch oft Ziel von Kritzeleien und wurde sogar schon einmal gestohlen.

Dennoch wird seit 2014 das Projekt mit jeder siebten Klassenstufe wiederholt,

um weiterhin eine offene und wohlwollende Schulkultur zu etablieren. Trotzdem gab es aktuell mehrmals ausländerfeindliche und rassistische Aussagen im Schulalltag, was Regina Gaedke und Dieter Both darin bestärkt, das Projekt weiterhin durchzuführen.

Zudem hat die WBS unter Anderem Kiezverbundenheit und die Vermittlung von Grundwerten wie Höflichkeit und einen produktiven Umgang mit Konflikten als Schwerpunkt (Vgl. <http://www.wilhelm-boelsche-schule.de/>, eingesehen am 31.12.2017).

Um die Umsetzung dieser Schwerpunkte zu gewährleisten, hat Schulsozialarbeiter Dieter Both vor ca. fünf Jahren eine Fußball- AG etabliert, die seit ungefähr zweieinhalb Jahren ebenfalls von Schüler*innen mit Migrationshintergrund wahrgenommen wird.

Jugendliche, die in Notunterkünften in umliegenden Turnhallen leben, werden in Räumlichkeiten der WBS gemeinsam in sogenannten Willkommensklassen beschult. So wird durch den Besuch einer Schule im Umkreis ihrer Unterbringung auch für diese Schüler*innen sowohl Kiezverbundenheit gewährleistet als auch die Möglichkeit zur Vermittlung von Grundwerten über Kulturtechniken wie Sprache und Schrift geboten.

Dieter Both bemerkte bereits frühzeitig, dass Fußball besonders bei Jungen als „der Türöffner“ (Both 2017) dient. Dadurch, dass die Regeln des Fußballspiels überall auf der Welt gleich sind, ist auf dem Platz eine Kommunikation unter den Spielern (die AG wird ausschließlich von Jungen genutzt) ohne Sprache möglich, was die Niedrigschwelligkeit eines solchen Angebots ausmacht. Zudem entsteht auch außerhalb des Platzes eine besondere Gesprächsgrundlage zwischen den Spielern und dem Schulsozialarbeiter. Das gemeinsame Fußballspielen, auch wenn der Schulsozialarbeiter überwiegend als Schiedsrichter fungiert, eröffnet einen leichteren Zugang zu der Lebenswelt der Schüler. Das Setting wird, obwohl es auf dem Schulgelände stattfindet, dennoch aus dem schulischen Kontext herausgehoben; die Schüler beginnen, von sich aus Problemlagen zu thematisieren. Hilfreich dabei ist die konsequente Solidarität zwischen Schülern und Sozialarbeiter. Die Jugendlichen fassen Vertrauen und entspannen sich im vertrauensvollen Umgang mit „ihrem“ Sozialarbeiter.

So kam es von Beginn an zu einem offenen Umgang zwischen „heimischen“ und „neu zugezogenen“ Schülern. Schüler aus Regel - und Willkommensklassen fan-

den sich auf dem Fußballplatz zusammen und spielten, ohne dass eine besondere Aufforderung dazu nötig war. Daraus entstand eine Fußballmannschaft, mit denen Dieter Both seitdem an „Integrationsturnieren“ der „Fair Friends - Berliner Bolzplatzliga“ von der Gesellschaft für Sport und Jugendsozialarbeit (GSJ), in Kooperation mit dem SportJugendClub Prenzlauer Berg, teilnimmt.

Mit einigen ehemaligen Spielern hat Dieter Both bis heute Kontakt. Ehemalige helfen bei der Organisation in der Vorbereitung und Begleitung zu den Turnieren. Sie dienen als Ansprechpartner für die aktiven Spieler vor Ort, was die integrative Kraft des Sports in der Praxis bestätigt.

Außerdem funktioniert die Vernetzung unter den Schülern selbstorganisiert, wobei zwei Schüler aus der Fußballmannschaft als Ansprechpartner fungieren und beispielsweise krankheitsbedingte Ausfälle selbst ausgleichen.

Zudem werden auf Turnieren mannschaftsübergreifende Freundschaften geschlossen; auch Jugendliche, die sich auf der Flucht kennengelernt haben, treffen sich dort wieder. Diese Erlebnisse bestätigen die Philosophie „Sport verbindet“ (Both 2017).

5.2 Aktive Schüler*innen: Fritz – Kühn – Schule

Zu den Aufgaben der Schulsozialarbeiter*innen der Fritz – Kühn – Schule (FKS) in Treptow gehören unter Anderem, alle sportorientierten Angebote, die nicht zum Schulsport gehören, gemeinsam mit den Schüler*innen zu entwickeln.

Die Schüler*innen haben die Möglichkeit, an einem Partizipationsangebot teilzunehmen und sich zum „Sporthelfer“ ausbilden zu lassen. Die Ausbildung ist ein Projekt der GSJ und wird in Kooperation mit der Sportjugend Berlin, der Unfallkasse Berlin und der Freiwilligen- Initiative Charlottenburg- Wilmersdorf „Schüler lernen durch Engagement“ durchgeführt.

Die Ausbildung wird in zwanzig Unterrichtseinheiten während der Freizeit der Schüler*innen angeboten und beinhaltet sowohl praxisorientierten Umgang mit den Sportgeräten als auch organisatorische Aspekte zur Planung und Durchführung von Spielturnieren. Nach Abschluss der Ausbildung wird den Teilnehmer*innen eine Sportkiste übergeben, die in den Pausen selbstorganisiert angeboten wird.

Die Teilnahme an dem Kurs zur/ zum Sporthelfer*in kann sich an der FKS positiv

auf die Sportnote auswirken und als Thema für die MSA- Prüfung in einem Referat behandelt werden. Der Einsatz von Sporthelfern und die Sportkiste wurden viele Jahre sehr gut von den Schüler*innen der FKS angenommen, befindet sich zur Zeit jedoch im Wiederaufbau. Nachfragen dazu und Rückmeldungen von Schüler*innen machen den Schulsozialarbeiter*innen deutlich, dass ein solches Angebot von den Jugendlichen weiterhin gewünscht ist und auch zukünftig angenommen werden wird.

Unter dem Namen „Aktive Pause: Bewegung – Ernährung – Entspannung“ wird weiterhin eine Schulkultur etabliert, in der gesamtheitlich auf Gesundheitsaspekte eingegangen wird. Durch Sportangebote wie Fußball und Yoga und einem Schülercafé, in dem Tee und Müsli angeboten werden, wird die Trias Bewegung, Ernährung und Entspannung vervollständigt.

Besonders auffällig ist die Teilnahme von Schulsportverweiger*innen an dem Yoga - Angebot. Die Jugendlichen haben in der zweiten Hofpause die Möglichkeit, an einer ca. zwanzigminütigen Yoga- Einheit teilzunehmen, die in der Turnhalle stattfindet und von der Schulsozialarbeiterin Julie Kunsmann angeboten wird. Die Schüler*innen erleben dabei einen aktiven Übergang von Ent- und Anspannungsphasen, welche zum Ausgleich des Schulalltags beitragen. Da alle außerunterrichtlichen Sportangebote unbenotet sind, besteht zudem die Möglichkeit, aus Spaß an der Bewegung teilzunehmen und sich auszuprobieren, aber dabei keinem Leistungsdruck ausgesetzt zu sein.

So entstanden aus ähnlichen Situationen bereits Vertrauensverhältnisse zwischen Schüler*innen, die keine Freude am Schulsport hatten, und Julie Kunsmann, was zu einer intensiven Begleitung durch den Schulsport führte. Die Betreuung durch die Sozialarbeiterin hatte das Ergebnis, dass die Sportprüfung zu ersten Mal bestanden wurde und eine bessere Sportnote auf dem Zeugnis stand: Ein Erfolgserlebnis, das für die Schüler*innen bedeutungsvoll war und nachhaltig das Verhalten während des Sportunterrichtes verbessert hat.

Dieses Erlebnis aus der Praxis bestätigt die Annahme, dass eine gemeinsame Aktivität zwischen Schüler*in und Sozialarbeiter*in zu einem vertrauensvollem Verhältnis führt, bei dem gemeinsam Ressourcen aktiviert und Lösungen für Problemlagen erarbeitet werden können.

Zudem können sich Schulsozialarbeiter*innen sowohl im außerunterrichtlichen Bereich als auch während der pädagogischen Betreuung im Unterricht ein Ge-

sambild von den Schüler*innen machen und ihre (Bewegungs-) Entwicklung gut beobachten. Es entsteht ein zuverlässiges ganzheitliches Bild von den Schüler*innen und ermöglicht den pädagogischen Fachkräften, Angebote der Aktiven Pause auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen anzupassen.

Die Wirkung des gesundheitsförderlichen Umgangs mit dem Körper wird von den Jugendlichen sehr begrüßt und in einem Gespräch zwischen Julie Kunsmann und Schülerinnen „besser als Antifaltencreme“ (Kunsmann 2017) bezeichnet.

Die Lehrer*innen der FKS geben den Schulsozialarbeiter*innen ebenfalls durchweg positive Rückmeldung bezogen auf das gesamte außerunterrichtliche Angebot mit der Bitte, es noch weiter auszubauen. Das Sozialverhalten der Schüler*innen ist ausgeglichen und zugewandt, was dadurch deutlich wird, dass die älteren Schüler*innen in ihrem sportorientierten Pausenverhalten Vorbilder für Jüngere darstellen. Die Spiele sind weitgehend konfliktfrei: kommt es zu Streitigkeiten, werden diese meist selbstorganisiert beigelegt.

Diese Rückmeldungen bestätigen die Chancen, die im Ausbau von sportorientierten Angeboten in der Schulsozialarbeit stecken. Sowohl die gesundheitlichen Aspekte als auch das Sozialverhalten der Schüler*innen werden gestärkt, partizipative Angebote gewährleisten eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung; Demokratielernen schließt sich automatisch an.

Wie in der WBS (Kapitel 6.1) werden auf der FKS Schüler*innen mit Fluchthintergrund in Willkommensklassen beschult. Diese Schüler*innen haben selbstverständlich die Möglichkeit, an Angeboten der Schulsozialarbeit teilzunehmen. So kam es dazu, dass zwei Schüler aus Willkommensklassen sich der Segel- AG anschließen wollten, die in einem Segelclub in der Nähe der Schule stattfindet. Der Weg dorthin wird von den AG- Teilnehmer*innen ohne Begleitung in Absprache mit den Eltern gegangen und ist etwas kompliziert, besonders für Nicht-Ortsansässige. Um eine sichere Bewältigung des Weges zu gewährleisten, haben die Schulsozialarbeiter*innen zwei erfahrene Schüler aus der zehnten Klasse angesprochen, die sich gerne als „Weglotsen“ zur Verfügung gestellt haben. Dadurch konnten die beiden Schüler aus der Willkommensklasse an der AG teilnehmen; neue Freundschaften entstanden.

Ein weiteres Problem bestand darin, dass die beiden Schüler kein Schwimmbadzeichen hatten, was jedoch Voraussetzung zur Teilnahme an der Segel- AG ist. Um einer Stigmatisierung einzelner Schüler*innen vorzubeugen, entschieden

sich die Schulsozialarbeiter*innen dazu, die gesamte Klasse als Gemeinschaft das Schwimmbad abgeben zu lassen. Dieser Vorschlag wurde von den Schüler*innen mit Freude angenommen und umgesetzt.

Dies verdeutlicht den inklusiven Charakter von Sport. Die „alteingesessenen“ Schüler*innen, die sich im Umfeld der Schule auskennen, nehmen selbstverständlich die neuen Schüler*innen auf, um eine gemeinsame Teilnahme am Freizeitangebot umsetzen zu können. Bereits auf dem Weg zur Sportstätte und beim gemeinsamen Sporttreiben entstehen Gespräche, die ein Gemeinschaftsgefühl herstellen und das Wirken in der Gruppe ermöglichen. So entstehen Erfolgserlebnisse in der Gemeinschaft; alle Schüler*innen erleben das Gefühl von Selbstwirksamkeit, welches sie automatisch vom Kontext Schule in die Freizeit transportieren können. Selbstverständlichkeit im Umgang mit Unbekanntem entsteht und neue Erfahrungen können gemacht werden.

Deprivationsfaktoren werden so abgebaut. Die neuen Schüler*innen erfahren sozialen Rückhalt und erleben positive Vorbilder, indem die ortsansässigen Mitschüler*innen ihnen selbstverständlich helfen und sie in ihrem Wunsch, an der AG teilnehmen zu können, unterstützen. Zudem wird das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei allen Schüler*innen gestärkt, da selbstorganisiertes Handeln etabliert wird und sich über den Schulalltag hinaus in den Kiez ausweitet.

Gleichaltrige machen gemeinsam neue Erfahrungen und können durch sportliche Betätigungen in der Gruppe Kompetenzen erwerben, die sich auf die individuelle Entwicklung sowohl auf körperlicher als auch auf kognitiver und soziokultureller Ebene positiv auswirken. Kommunikations- und Sprachkompetenzen werden ausgebaut, Sozialkompetenzen werden erworben und die Lebenswelt wird erweitert. Bewältigungshilfen durch Ausgleichsangebote, die Leistungsdruck und Erwartungshaltungen abpuffern, unterstützen die Jugendlichen in der Persönlichkeitsentwicklung.

6 Empirischer Teil: Quantitative Forschung

Neben der Zusammenstellung theoretischer Grundlagen in der Fachliteratur ist quantitative Forschung eine weitere Informationsquelle zu Fragen möglicher Auswirkungen eines Sportangebotes im außerunterrichtlichen Bereich von Schule auf das Sozialverhalten, den Schulalltag der Schüler*innen und den Umgang mit Bewegung.

Zunächst wird der methodische Ansatz der Forschung erläutert, danach folgen die Erhebung und Analyse der gesammelten Daten. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in Kapitel 7 in Form eines sportbezogenen Konzeptes für das Jugendhilfesystem zur Umsetzung dargelegt.

6.1 Einleitung

Forschungen wie die MediKuS – Studie im Jahr 2013 haben ergeben, dass 71% der sportlich aktiven Jugendlichen in Sportvereinen aktiv sind, jedoch nur 10% davon in Sport – AG´s in der Schule. Durch diese Information kam die Frage auf, ob ein Zusammenhang zwischen einem Sportangebot in der Schule und einem erhöhten Bedürfnis nach körperlicher Aktivität in der Freizeit besteht und ob dieses Bedürfnis beim Ausbau von sportbezogenen Angeboten im außerunterrichtlichen Bereich einbezogen werden kann.

Zudem hat Oggi Enderlein im Jahr 2007 Anforderungen an die Lebenswelt Schule aus Sicht der Schüler*innen formuliert, wonach „genug Platz und Gelegenheiten, um mit anderen zu spielen [und] Sport zu treiben [...]“ (Enderlein 2007: 51 f.) gewünscht wird. Diese Ergebnisse aus Kinderbefragungen gaben den Anstoß zu erforschen, ob Schüler*innen, deren Schulalltag diese Anforderung durch ein sportbezogenes Pausenangebot erfüllt, einen Ausgleich beziehungsweise positive Auswirkungen erfahren und wahrnehmen. Unter dieser Prämisse wurden die Fragebögen (siehe Anhang) entwickelt.

Die Forschung wurde anhand von zwei unterschiedlichen Fragebogentypen durchgeführt. Der erste Typ Fragebogen richtet sich an die Schüler*innen, die ein sportbezogenes Pausenangebot wahrnehmen. Der zweite Typ Fragebogen richtet sich an Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen, die das Verhalten der Schüler*innen vor, während und nach den Pausen anhand von skalierten, teiloffenen und offenen Fragen einschätzen sollen.

Im ersten Block des Fragebogens an Schüler*innen wird zunächst nach der Freude an der Schule und der Sportkiste / Aktiven Pause gefragt. Der zweite Block bezieht sich auf die Auswirkungen des Sportangebots in der Pause und ob diese von den Schüler*innen selbst beziehungsweise von Anderen bemerkt werden. Im dritten Block wird das Freizeitverhalten, bezogen auf Sportaktivitäten, erfragt. Der vierte Block bezieht sich auf persönliche Informationen der Schüler*innen und der

letzte Block auf ihre Zukunftsaussichten.

Im ersten Block der Fragebögen an die Schulsozialarbeiter*innen / Lehrer*innen wird erfragt, ob bei den Schüler*innen Vorfremde auf das Pausenangebot erkennbar ist. Der zweite Block bezieht sich auf das Verhalten **während** der Pausen bei Schüler*innen, die ein Pausenangebot nutzen und welche Aktivitäten sie bevorzugen. Im dritten Block wird das Verhalten **nach** der Pause der Schüler*innen erfragt; der letzte Block bezieht sich auf erkennbare Veränderungen im Schulalltag dieser Schüler*innen.

Zunächst jedoch werden die folgenden Hypothesen betrachtet und anschließend mit den Fragebögen ausgewertet.

6.2 Fragestellung / Hypothesen

Die Forschungsfragen zielten auf eine Korrelation von sportlicher Betätigung und positiven Auswirkungen sowohl im Sozialverhalten der Schüler*innen als auch in der Gestaltung der Freizeit ab. Daraus leiten sich die konkreten Hypothesen ab:

- Hypothese 1: Wenn Schüler*innen Sportangebote in der Pause wahrnehmen, dann steigert das die Freude an der Pause
- Hypothese 2: Wenn Schüler*innen Sportangebote in der Pause wahrnehmen, dann ist das Verhalten im Schulalltag positiver
- Hypothese 3: Wenn Schüler*innen Sportangebote in der Pause wahrnehmen, dann treiben sie in der Freizeit mehr Sport
- Hypothese 4: Wenn Schüler*innen Sportangebote in der Pause wahrnehmen, dann ist das Pausenverhalten konfliktfreier
- Hypothese 5: Wenn Schüler*innen Sportangebote in der Pause wahrnehmen, dann werden Regeln eher eingehalten

6.3 Methodik

Bei der quantitativen Forschung wurden in der vorliegenden Arbeit für die Theorien mittlerer Reichweite (Raithe 2008: 17) zu Grunde gelegt. Dafür wurden zwei Sekundarschulen (SEK) ausgewählt, die ein Sportangebot in der Pause in Form einer schülerverwalteten Sportkiste (im Weiteren F1) und eine „Aktive Pause“ (F2) etabliert haben. So können die Auswirkungen von Sport auf die Sportschüler der F1 und F2 miteinander verglichen werden. Durch diese bewusste Auswahl

der Befragten wurde eine Teilerhebung bestimmter Schüler*innen umgesetzt (Vgl. ebd: 56 ff.).

Drei Fragen an Schüler*innen waren in Intervallskalen zu beantworten. Elf Fragen wurden offen gestellt mit der Möglichkeit der Mehrfachnennung (Vgl. ebd.: 44 ff.). Drei weitere Fragen waren teilgeschlossen und konnten mit ja / nein, beziehungsweise männlich / weiblich beantwortet werden. Alle Fragen waren ausschließlich positiv formuliert (Vgl. ebd.: 70).

Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen konnten zehn geschlossene Fragen in Intervallskalen beantworten, zwei Fragen wurden offen gestellt und eine Frage war teilgeschlossen mit ja / nein beantwortbar.

Die Intervallskalen zu dem Pausenverhalten der Schüler*innen wurden in Anlehnung an Rensis Likert (Vgl. Raithel 2008: 44) entwickelt. Als Antwortmöglichkeiten waren Items anhand einer fünfstufigen Skala von „1 = sehr stark“ bis „5 = sehr wenig“ anzugeben (Vgl. ebd.: 190).

Die vorgesehene Dauer für das Ausfüllen der Fragebögen betrug, laut Selbstversuch, ca. zehn Minuten.

Die Rücklaufquote der F1 betrug 15,2 Prozent, die der F2 32,6 Prozent.

Aus zeitlichen Gründen wurde sich für eine Querschnittanalyse mit jeweils zwei Terminen, in schriftlicher Durchführungsform entschieden. Die Fragebögen wurden durch die Verfasserin vorliegender Arbeit den Schülern der F1 (es waren ausschließlich männliche Jugendliche vor Ort), die auf dem Sportplatz die Sportkiste in Anspruch nahmen, ausgehändigt und vor Ort ausgefüllt. Bei F2 hat die Schulsozialarbeiterin die Fragebögen an die Schüler*innen verteilt und ebenfalls in ihrer Anwesenheit ausfüllen lassen. Den Lehrer*innen wurden die Fragebögen in die Benachrichtigungsfächer im Lehrerzimmer gelegt. Den Schulsozialarbeiter*innen wurden sie persönlich ausgehändigt. Nach einem Zeitraum von zwei Wochen wurden alle eingesammelt. Die Fragebögen der Lehrer*innen konnten nicht ausgewertet werden, da der Rücklauf zu gering war.

Die gesammelten Daten wurden aufgrund ihres geringen Umfangs von Hand erhoben und ausgewertet.

Im Kopf der Fragebögen befindet sich ein kurzes Anschreiben, in welchem der Name der Studentin genannt, der Rahmen und das Ziel der Forschung erläutert und eine Datenschutzerklärung abgegeben werden.

Alter	Klassenstufe 7	Klassenstufe 8	Klassenstufe 10	Gesamt
13 Jahre				
14 Jahre	0 (F1) / 1(F2)	0 (F1) / 1 (F2)		0 (F1) / 2 (F2)
15 Jahre			8 (F1) / 7 (F2)	8 (F1) / 7 (F2)
16 Jahre			1 (F1) / 0 (F2)	1 (F1) / 0 (F2)

Tabelle1: Analysestichprobe nach Alter und Klassenstufe der befragten Schüler*innen

6.4 Auswertung der erhobenen Daten

Beinahe alle befragten Schüler*innen von F1 (88,88%) gaben die Vorfreude auf die Sportkiste mit dem Wert 1 und 2 an. Die / der Schulsozialarbeiter*in schätzten die Vorfreude ebenfalls mit dem Wert 1 (= sehr stark) ein.

Über die Hälfte (60%) der Schüler*innen von F2 beantworteten die Frage nach der Vorfreude auf das Pausenangebot mit 1 (= sehr stark) und weitere 30% gaben den Wert 3 (=mittel) an. Die / der Schulsozialarbeiter*innen schätzten die Vorfreude jedoch nur mit den Werten 4 (= wenig) und 5 (= sehr wenig) ein, in einem Fragebogen wurde dazu keine Angabe gemacht.

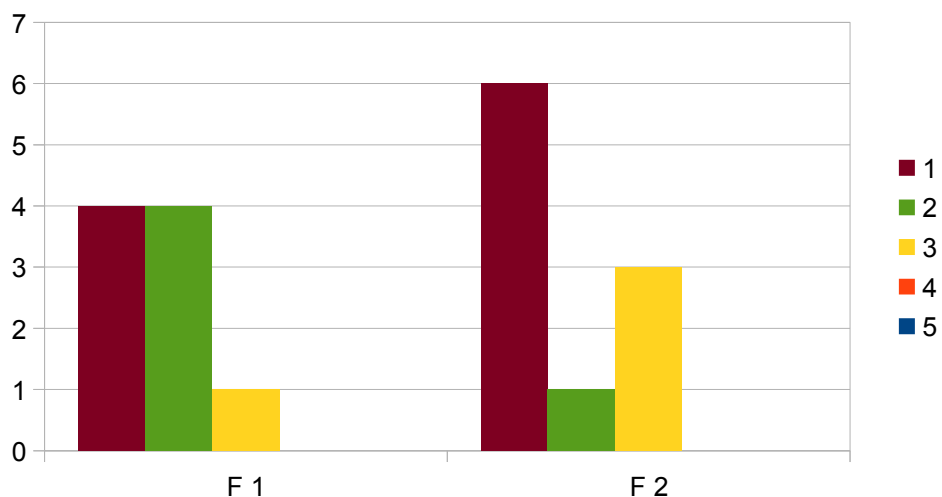


Tabelle2: Vorfreude auf das Sportangebot in der Pause, Schülerbefragung

Ein Unterschied im Verhalten im Schulalltag wurde von 55,55% mit „ausgeglichener“ und zu 33,33% mit „konzentrierter“ beantwortet. Lediglich 11,11% bemerkten keinen Unterschied (Tabelle2). Die Frage nach positivem Sozialverhalten wäh-

rend der Pause wurde von dem pädagogischen Fachpersonal zu 100% mit dem Wert 2 (= stark) eingeschätzt und regelkonformes Pausenverhalten mit dem Wert 1 (= sehr stark).

Über die Hälfte der befragten Schüler*innen von F2 gaben an, durch die Sportpause konzentrierter (40%) und entspannter (20%) zu sein. 30 Prozent bemerkten keinen Unterschied in ihrem Verhalten. Die / der Schulsozialarbeiter*innen gaben bei der Befragung nach positiverem Sozialverhalten während der Pause Mittelwerte (2 = 33,33% und 3 = 66,67%) an. Das regelkonforme Verhalten wurde von 66,67 Prozent der Schulsozialarbeiter*innen mit dem Wert 2 und zu 33,33% mit dem Wert 3 skaliert.

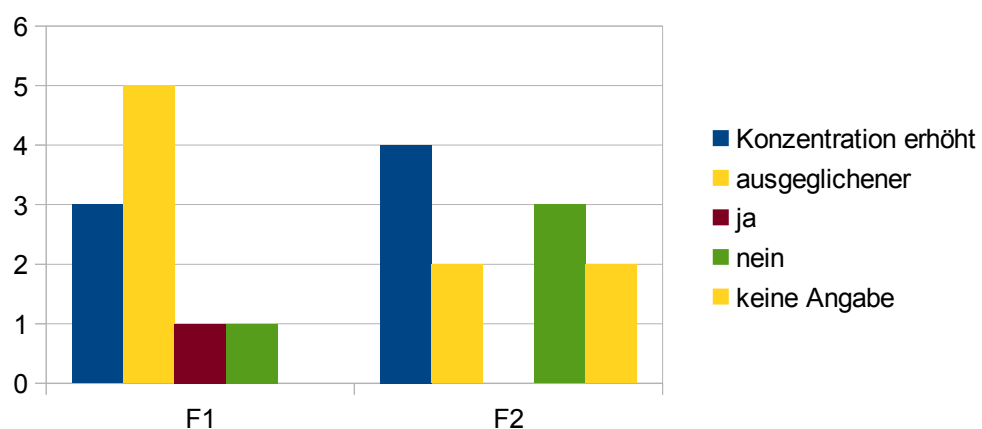


Tabelle3: Auswirkungen des Sportangebots, Schülerbefragung

Diese Angaben lassen eine Korrelation zwischen der Vorfreude auf die Sportkiste der Schüler von F1 und F2 mit dem positiveren Sozialverhalten nach den Pausen vermuten.

Die Schüler von F1 gaben an, zu 33,33 Prozent an dreimal wöchentlich Sport in der Freizeit zu treiben, 22,22 Prozent betätigen sich viermal pro Woche sportlich und 11,11 Prozent sogar sechsmal. Ebenfalls 11,11 Prozent gaben an täglich Sport zu treiben. Von den Befragten sind 66,67 Prozent in einem Sportverein aktiv, über die Hälfte (55,56%) gehen in einen Fußballverein und 11,11 Prozent gehen jeweils in einen Turnverein und zum Basketball. Den Einfluss der Sportkiste auf die Häufigkeit von Freizeitsport wurde überwiegend mit nein beantwortet (66,67%).

Zwanzig Prozent der befragten Schüler*innen der F2 gaben an, viermal in der

Woche Freizeitsport zu treiben, vierzehntägig betätigen sich dreißig Prozent der Jugendlichen sportlich und dreißig Prozent unregelmäßig (20%) beziehungsweise selten (10%). Weit über die Hälfte (70%) gaben an, in keinem Sportverein aktiv zu sein, dennoch spielen vierzig Prozent der Befragten in ihrer Freizeit Fußball und weitere 40 Prozent sind Mitglied in einem Fitnessstudio. Die Frage ob das Sportangebot in der Schule Einfluss auf den Freizeitsport hat, beantworteten siebzug Prozent der Schüler*innen mit nein.

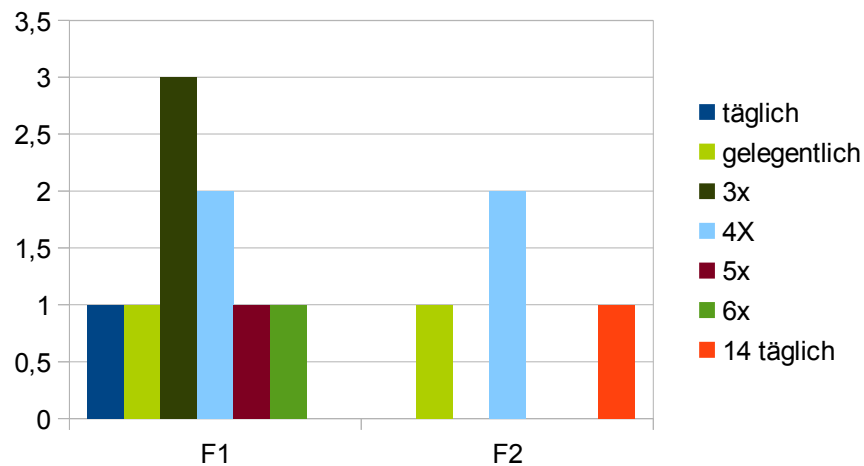


Tabelle 4: Sportaktivitäten der Schüler*innen in der Freizeit

Ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Einfluss auf die Sportaktivität in der Freizeit und dem Angebot konnte nicht hergestellt werden, allerdings sind sowohl die Schüler von F1 als auch die Schüler*innen von F2 in der Lebenswelt Freizeit sportlich aktiv.

Welche Schlüsse sich aus den erhobenen Daten ziehen lassen, wird im weiteren Verlauf diskutiert.

6.5 Ergebnisdiskussion

Die zentrale Forschungsfrage zielt auf eine Feststellung von positiven Auswirkungen auf Sozialverhalten und Konzentration im Unterricht der Schüler*innen ab, die durch ein sportbezogenes Pausenangebot gefördert werden. Zudem soll erfasst werden, ob eine Korrelation von sportlicher Betätigung in der Schule und der Freizeitgestaltung besteht.

Die Befunde werden auf die vorangegangenen Hypothesen in Kapitel 6.2 bezo-

gen und im Folgenden vor dem theoretischen Modell diskutiert.

Mit Hypothese 1 wird die Vermutung aufgestellt, dass ein Sportangebot in der Pause dem Wunsch nach einem Ort zum Auspowern nachkommt (Vgl. Enderlein 2007: 51 f.) und dadurch die Freude an der Pause gesteigert wird.

Die Ergebnisse der Befragung von F1 bestätigen diese Hypothese. Da fast alle Schüler ihre Vorfreude sehr hoch eingestuft und die / der Sozialarbeiter*in ebenfalls die Vorfreude speziell auf die Sportkiste als sehr hoch eingeschätzt haben, lässt dieses Ergebnis vermuten, dass der Wunsch nach einem Ort zur sportlichen Betätigung besteht und den Schülern eine Ausgleichsmöglichkeit zum leistungsorientierten Schulalltag bieten würde.

Die Ergebnisse aus der Schülerbefragung von F2 haben diese Hypothese ebenfalls bestätigt, jedoch waren die Befunde aus der Befragung des pädagogischen Fachpersonals nicht kongruent mit denen der Schüler*innen.

Diese Inkongruenz entsteht eventuell durch die Gefahren, die eine Teilerhebung mit sich bringt. Die befragten Schüler*innen erleben einen Ausgleich zum Leistungsdruck im Unterricht und freuen sich auf diesen, jedoch werden zufällig diese Schüler*innen von den Schulsozialarbeiter*innen weniger stark wahrgenommen als andere. Dies variiert mit der Einbindung der Angebote von Schulsozialarbeiter*innen im System Schule. Diese Einbindung ist von Schule zu Schule interpretierbar und kann unter Umständen zu einem konzentrierteren Blick auf einzelne Schüler*innen führen.

Eine Verbindung zwischen dem Verhalten der Schüler*innen im Schulalltag und der Wahrnehmung von außerunterrichtlichen Sportaktivitäten wurde in Hypothese 2 aufgestellt.

Die Befragung der Schüler von F1 ergab, dass sie sich selbst als eher ausgeglichener und konzentrierter empfinden, nachdem sie ein sportbezogenes Pausenangebot wahrgenommen haben. Dieser Befund deckt sich mit den Angaben des pädagogischen Fachpersonals, zudem das Pausenverhalten der Schüler*innen ebenfalls als sehr regelkonform und konfliktarm bewertet wurde.

Die Befunde aus der Befragung der Schüler von F2 lassen ebenfalls auf eine Korrelation von Bewegung und positivem Sozial- und Pausenverhalten im Schulalltag schließen. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse aus der Befragung der Sozialarbeiter bestätigt.

Die Ergebnisse aus beiden Schulen lassen vermuten, dass ein sportbezogenes Pausenangebot einen Ausgleich zum Leistungsdruck darstellt und so ein verbessertes Sozialverhalten der Schüler*innen begünstigt werden kann.

Die Befunde der Befragung der Jugendlichen von F1 zu ihren Sportaktivitäten in der Freizeit ergaben eine hohe Vereinsaktivität, ein Ergebnis, das durch die MedikuS – Studie bestätigt wird. Dennoch lassen die Befunde vermuten, dass kein Zusammenhang zwischen Sportkiste und Freizeitsport besteht. Diese Erkenntnis kann durch eine vorangegangene hohe Vereinsaktivität der Schüler*innen, bevor das Sportangebot in der Schule wahrgenommen wurde, beeinflusst sein.

Die Befragung der Jugendlichen der F2 ergab eine wesentlich niedrigere Mitgliedschaft in Vereinen als bei denen der F1. Auch die Befunde bezüglich der wöchentlichen Sportaktivität mit Blick auf Regelmäßigkeit belegen dies. Dennoch ergab die Befragung, dass der Freizeitsport, wie beispielsweise Fußball oder im Fitnessstudio, einen hohen Stellenwert einnimmt, auch wenn dies nicht durch das Pausenangebot bestärkt wurde.

Ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Einfluss auf die Sportaktivität in der Freizeit und dem Angebot der Schulsozialarbeiter*innen konnte nicht festgestellt werden. Obwohl die Schüler*innen regelmäßig Sport treiben, lassen sich diese Freizeitaktivitäten nicht durch die Erhebung der Fragebögen auf das sportbezogene Angebot direkt zurückführen. Eventuell lässt sich dieses Ergebnis darauf zurückführen, dass die Schüler der F1 bereits seit einem längeren Zeitraum das Sportangebot wahrnehmen können als die Schüler*innen der F2. Zwar wurde die Frage nach einer Steigerung der freizeitsportlichen Aktivität der Schüler von F1 überwiegend verneint, jedoch wird eventuell der Transport von Sport im außerunterrichtlichen Bereich der Schule in die Freizeit nicht bewusst wahrgenommen und schlägt sich so nicht in der Auswertung nieder.

Die Hypothesen 4 und 5, die auf eine Analyse des Pausenverhaltens und des Verhaltens der Schüler*innen im Unterricht abzielten, konnten nicht belegt werden, da der Rücklauf der Lehrer*innen Fragebögen zu gering war.

Durch die geringe Rücklaufquote erwies sich die Erhebung von Daten durch Fragebögen als schwierig. Ungeklärt dabei bleibt, ob die Fragen teilweise zu ungenau oder missverständlich gestellt wurden. Der Nachteil einer schriftlichen Befragung ist, dass im Gegensatz zu einem Interview keine Rückfragen zum Inhalt gestellt werden und Zusammenhänge erklärt werden können, um Unklarheiten in

der Formulierung aufzuheben.

Dennoch erweisen sich die Befunde aus der vorliegenden Forschung als eindeutig positiv. Die Notwendigkeit und Existenzberechtigung eines sportbezogenen Angebots in der Schulsozialarbeit wurde durch die Feststellung der positiven Auswirkungen auf die Lebenswelt der Schüler*innen bestätigt. Die Jugendlichen scheinen in den sportbezogenen Pausenaktivitäten einen Ausgleich zum Leistungsdruck zu finden. Dies wirkt sich auf den Schulalltag positiv aus und kann zu einem aktiven Freizeitverhalten führen kann.

Auf Grundlage der erhobenen Befunde wird im Folgenden die Entwicklung eines sportbezogenen Konzepts in der Schulsozialarbeit dargestellt.

7 Aktive Schule – Aktive Schüler*innen: Entwicklung eines sportbezogenen Angebots in der Sozialen Arbeit

- Angebot einer Bewegungs- AG im Rahmen des außerunterrichtlichen Angebots, Nachmittagsbetreuung in einer SEK
- ca. 8-12 Schüler*innen ab Klassenstufe 7
- Schüler*innen sollen die Möglichkeit haben, miteinander zu evaluieren, welche Sportangebote ihr Interesse wecken und im Rahmen der Gegebenheiten vor Ort umsetzbar sind
- Schüler*innen sollen demokratisch entscheiden, welches Angebot umgesetzt wird
- gemeinsam wird die Realisierung in Angriff genommen:
 - Übersicht über Raumangebote und Materialien vor Ort verschaffen (z.B. Musikanlage)
 - fehlende Materialien ergänzen (z.B. geeignete Musik für ein Tanzprojekt)
 - evtl. Unterstützung von Außerhalb akquirieren (z.B. einmalige Anleitung für Tanzschritte)
 - Aufgaben ressourcenorientiert verteilen
 - Regeln zum Umgang miteinander und den Materialien werden gemeinsam aufgestellt, verschriftlicht und visualisiert

Ziel der Bewegungs- AG ist zum Einen die Herausbildung einer demokratischen Persönlichkeit von Schüler*innen im lockeren Rahmen einer selbst gewählten AG, die unter sozialpädagogischer Anleitung *von* den Schüler*innen *für* die Schüler*innen entworfen, geplant und umgesetzt wird.

Da die Schüler*innen während des gesamten Prozesses in einer altersgemischten Gruppe agieren, müssen sie aufeinander Rücksicht nehmen und auf die Stärken und Schwächen aller Teilnehmer*innen eingehen, um erfolgreich arbeiten zu können. Unter dem Aspekt der Inklusion wird kein/e Schüler*in bevorzugt oder ausgeschlossen, denn jede/r Schüler*in ist ein wichtiger Teil der AG und trägt zum Gelingen bei.

Das partizipative Entwickeln der AG und die Aufgabenverteilung innerhalb des Entwicklungsprozesses führt zu einer Identifikation, die sich positiv auf den gesamten Schulalltag ausweitet, da alles im schulischen Rahmen stattfindet und positiv besetzt wird. Aufgaben, die zur Umsetzung beitragen und entsprechend der Ressourcen der Schüler*innen verteilt werden, unterstützen das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen zu ihrer Schule und fördern das Verantwortungsbewusstsein. Wenn die Aufgaben unerledigt bleiben und die Zuständigkeit nicht ernst genommen wird, verhindert das den gesamten Entwicklungsprozess und somit die erfolgreiche Durchführung unserer AG. Insofern sind Konsequenzen unmittelbar spürbar.

Das Aufstellen eigener Regeln im Rahmen dieses Angebots unterstützt die Empathie- Entwicklung und fördert den Zusammenhalt der Schüler*innen über den Rahmen der AG hinaus.

Diese Erfahrungen der Selbstwirksamkeit fördern die Schüler*innen in ihrem Entwicklungsprozess zu selbständigen demokratiefähigen Persönlichkeiten im Sinne des § 1 SGB VIII und stärkt das Bewusstsein der Schüler*innen, selbst etwas bewirken zu können. Das beeinflusst den weiteren Lebenslauf positiv.

Zum Anderen soll den Schüler*innen Spaß an der Bewegung vermittelt werden.

In einer Zeit, in der Bewegung nur noch Mittel zum Zweck ist, fehlt es den Heranwachsenden an Motivation zur Bewegung. Der Spaß daran ist verloren gegangen. Ziel dieser AG ist es, im Affekt diesen Spaß am Sport und an eigenen Körpererlebnissen auf individueller Ebene wieder zu wecken und zu fördern, so dass Bewegung selbst zu einem Erfolgserlebnis wird.

Eine partizipativ entwickelte AG, die aus den kreativen Ideen und Anregungen aller Teilnehmer*innen entstanden ist, holt die Schüler*innen dort ab, wo sie in ihrer Lebenswelt sind und nimmt sie mit in ein unbegrenztes Universum aus Möglichkeiten, die ihnen theoretisch offen stehen. Ist dann eine Entscheidung gefallen und alle Teilnehmer*innen finden sich in der AG wieder, ergibt sich der aktive Part ganz automatisch und ohne Verweigerungen oder Hemmungen, da es ja die eigene Idee ist, die umgesetzt wird. Etwas selbst auf die Beine zu stellen und schaffen zu können, ist eine reizvolle Herausforderung, die selbstverständlich angenommen und bewältigt wird.

Dass die Beteiligung an dieser AG mitunter körperlich anstrengend ist, rückt in den Hintergrund und stellt keine große Hürde da. Die positiven Aspekte wie beispielsweise Steigerung der Ausdauer, Verbesserung des Körpergefühls, Freude an Bewegung zur Musik, Zusammenhalt der Gruppe bei Herausforderungen, die Erfahrung als Einzelner oder einer kleinen Gruppe in einem System, etwas zu bewirken und umsetzen zu können, stärken das Gefühl der Selbstwirksamkeit und werden als Demokratieerfahrung wahrgenommen und gewürdigt.

Zuletzt schafft eine Bewegungs- AG, die partizipativ von ihren Teilnehmer*innen mit Leben gefüllt wird, Raum für aktive kulturelle Teilhabe. Besonders wenn die Teilnehmer*innen aus verschiedenen Ländern kommen und/ oder zu Hause selten die Möglichkeit haben, selbst an Veranstaltungen teil zu nehmen, können sie ihre Wünsche und Bedürfnisse einbringen. So tragen sie zur kulturellen Vielfalt an ihrer Schule aktiv bei. Da Bewegung stets aus einem kulturellen Kontext entspringt und von allen Kindern aufgenommen wird, bietet sie sich als Medium an, um Körpererfahrungen aus der Kindheit als Jugendlicher wiederzubeleben und weiterzuentwickeln.

So wird diese selbst entwickelte Bewegungs- AG zu einer Plattform, die die verschiedenen Kontexte sammelt und mischt. Dadurch entwickelt sich eine moderne kulturelle Ausdrucksform.

Quellenverzeichnis

- Aghamiri, Kathrin 2016. *Das Sozialpädagogische als Spektakel: eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule*. Opladen Berlin Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- BJK- Bundesjugendkuratorium (Hg.) 2016. Kinder und Jugendliche auf der Flucht: Junge Menschen mit Ziel.
https://bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/BJK_Stellungnahme_01_2016_KiJu_Flucht.pdf [Stand 2017-12-29].
- Böhnisch, Lothar, Schröer, Wolfgang & Thiersch, Hans 2005.
Sozialpädagogisches Denken: Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, Pierre & Schwibs, Bernd 2006. *Homo academicus*. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Calmbach, Marc u.a. 2011. *Wie ticken Jugendliche? 2012: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft & Derecik, Ahmed 2016.
Herausforderungen der Sportentwicklungsplanung - Raumtheoretische und aneignungsorientierte Ansätze. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst, hg. *Pädagogische Bewegungsräume - aktuelle und zukünftige Entwicklungen*. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Hamburg: Feldhaus, Edition Czwalina, 121–137.
- Enderlein, Oggi 2007. Die Initiative für große Kinder KoBranet, hg. Forum Ganz-Gut, 3/2007.
- Fischer, Klaus 2000. Psychomotorik und kindliche Entwicklung: Metatheoretische Perspektiven. 23, 1, 22–26.
- Friele, Boris 2017. Die psychische Situation nach der Flucht - Zur Bedeutung von Fluchterfahrungen für die Integration und Identitätsentwicklung. In C. Seibold & G. Würfel, hg. *Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 39–50.
- Gaedke, Regina & Both, Dieter 2017. Interview: Schule mit Courage - Wilhelm-Bölsche- Schule.
- Grgic, Mariana & Züchner, Ivo 2013. Organisiert aktiv - außerschulische und außerunterrichtliche musikalisch-künstlerische und sportliche Aktivitäten. In M. Grgic & I. Züchner, hg. *Medien, Kultur und Sport: was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist: die MediKuS-Studie*. Weinheim: Beltz Juventa, 217–236.
- Grunwald, Klaus 2015. Lebensweltorientierte und organisationssoziologische Perspektiven auf Organisation(en) als Beitrag einer kritischen Sozialen

Arbeit. In M. Dörr, C. Füssenhäuser, & H. Schulze, hg. *Biografie und Lebenswelt: Perspektiven einer kritischen sozialen Arbeit*. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 53–68.

Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun 2016. *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Kilb, Rainer & Peter, Jochen 2016. Aktuelle Situation der Verzahnung zweier „Systeme“ - Integration, Kooperation oder Konkurrenz? In R. Kilb & J. Peter, hg. *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule*. Soziale Arbeit. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 33–38.

KMK - Kultusministerkonferenz (Hg.) 2009. Stärkung der Demokratieerziehung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [Stand 2017-12-29].

Kunsmann, Julie 2017. Interview: Aktive Schüler*innen der Fritz- Kühn- Schule.

Laging, Rolf 2016. Ganztagschule - auch ein Bewegungsraum - Multikontextuelles Bewegungs- und Sportengagement von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung für Ganztagschulen. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst, hg. *Pädagogische Bewegungsräume - aktuelle und zukünftige Entwicklungen*. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Hamburg: Feldhaus, Edition Czwalina, 49–65.

Lohn, Christine 2017. Das Grundrecht auf Bildung - Begründungszusammenhang und Grundsätze für die soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten im Schulsystem. In C. Seibold & G. Würfel, hg. *Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 71–81.

Muchow, Martha & Muchow, Hans Heinrich 2012. Der Lebensraum des Großstadtkindes (1935). In I. Behnken & M.-S. Honig, hg. *Der Lebensraum des Großstadtkindes. Eine Pionierleistung zur Kindheitsforschung*. Kindheiten Neue Folge. Weinheim: Beltz Juventa, 75–160.

Neuber, Nils & Salomon, Sebastian 2015. Aufwachsen im Wandel. In W. Schmidt u.a., hg. *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch*. Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 24–49.

O A 2005. *BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bonn: BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [Stand 2017-12-28].

Peter, Jochen 2016. Bildungslandschaften. In R. Kilb & J. Peter, hg. *Methoden*

der Sozialen Arbeit in der Schule. Soziale Arbeit. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 40–44.

PFH - Pestalozzi Fröbel Haus (Hg.) 2011. 6 Jahre Kooperation des PFH mit Ganztagschulen. Ein Zwischenbericht. <http://www.pfh-berlin.de/sites/default/files/publikationen/6%20Jahre%20Kooperation%20des%20PFH%20mit%20Ganztagschulen.pdf> [Stand 2017-12-28].

Pfützner, Michael 2017. Auf dem Weg zum inklusiven Sportunterricht. In D. H. Jütting u.a., hg. *Sport für alle: Idee und Wirklichkeit*. Edition global-lokale Sportkultur. Münster New York: Waxmann, 281–301.

Postman, Neil 2000. *Das Verschwinden der Kindheit*. 13. Auflage, ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Raithel, Jürgen & SpringerLink (Online service) 2008. Quantitative Forschung Ein Praxiskurs.

Schmidt, Werner 2015. Informeller Sport. In W. Schmidt u.a., hg. *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch*. Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 201–216.

Schulke, Hans-Jürgen 2017. Sport für alle - auch für Menschen mit geistiger Behinderung? In D. H. Jütting u.a., hg. *Sport für alle: Idee und Wirklichkeit*. Edition global-lokale Sportkultur. Münster New York: Waxmann, 302–319.

Schulze-Krüdener, Jörgen 1999. It's body time! Sport als Herausforderung für die Jugendarbeit. In H. G. Homfeldt, hg. „Sozialer Brennpunkt“ Körper: *körpertheoretische und -praktische Grundlagen für die soziale Arbeit*. Grundlagen der sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 204–216.

Schütte, Johannes D. 2015. Die „isolierten Inaktiven“: Präventives Empowerment für besonders benachteiligte Kinder und Jugendliche. In M. Wendler & E.-U. Huster, hg. *Der Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit: Grundlegungen zur Selbstwirksamkeitserfahrung und Persönlichkeitsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 189–197.

Thiersch, Hans 2006. *Die Erfahrung der Wirklichkeit: Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik*. 2., Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.

Thimm, Karlheinz 2015. *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Reflexion - Forschung - Praxisimpulse*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Thole, Werner 2013. Kinder- und Jugendarbeit. In Y. Kaiser u.a., hg. *Handbuch Jugend: evangelische Perspektiven*. Opladen: Budrich, 229–235.

Tiemann, Heike 2015. Inklusion. In W. Schmidt u.a., hg. *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch*. Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann, 297–316.

- Voelcker-Rehage, Claudia 2005. Der Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung im frühen Kindesalter – Ein Teilergebnis der MODALIS-Studie. 56, 10, 358–363.
- Wagner, Burkhardt 2017. Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule - Was sie mitbringen und was sie brauchen. In C. Seibold & G. Würfel, hg. *Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 11–21.
- Wopp, Christian 2007. Lebenswelt, Jugendkulturen und Sport in der Schule. In R. Laging, hg. *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Kompaktausgabe*. Baltmannsweiler: Schneider, 104–122.
- Zimmer, Renate 2009. *Toben macht schlau! Bewegung statt Verkopfung*. Orig.-Ausg., 4. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmermann, Germa 2015. Der Körper als Ressource in der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit. In M. Wendler & E.-U. Huster, hg. *Der Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit: Grundlegungen zur Selbstwirksamkeitserfahrung und Persönlichkeitsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 203–218.
- Züchner, Ivo 2013. Sportliche Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In M. Grgic & I. Züchner, hg. *Medien, Kultur und Sport: was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist: die MediKuS-Studie*. Weinheim: Beltz Juventa, 89–137.

Erklärung:

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe. Ich erkläre mein Einverständnis damit, dass meine Arbeit in der Hochschulbibliothek der Evangelischen Hochschule Berlin bereitgestellt wird. Die LeserInnen sind berechtigt, persönliche Kopien für wissenschaftliche und nichtkommerzielle Zwecke zu erstellen (§ 53 UrhG). Jede weitergehende Nutzung bedarf meiner ausdrücklichen vorherigen schriftlichen Genehmigung.

Anhang

Auswertung der Fragebögen F1

Schüler*innen:

Frage 1: Gehst du gerne zur Schule?

1	1
2	3
3	5
4	0
5	0

Frage 2: Freust du dich vor der Pause auf die Sportkiste?

1	4
2	4
3	1
4	0
5	0

Frage 3: Gefällt dir die Sportpause?

1	6
2	3
3	0
4	0
5	0

Frage 4: Bemerkest du einen Unterschied in deinem Verhalten, seitdem du die Sportkiste in der Pause benutzt?

Konzentration erhöht	3
Entspannter/ ruhiger	5
Ja	1
Nein	1

Frage 5: Fällt jemandem auf, dass du in der Schule Sport machst?

Ja	1
Ja, Lehrer	3
Ja, Eltern	1
Ja, Freunde	1
Weiß nicht	1
Nein	4

Frage 6: Wenn ja, was fällt ihnen auf?

Keine Angabe	6
Ausgelasteter	3
Konzentrierter	1

Frage 7: Wie oft machst du in der Freizeit Sport?

3x/ Woche	3
täglich	1
Gelegentlich	1
5x/ Woche	1
4x/ Woche	2
6x/ Woche	1

Frage 8: Wo machst du in der Freizeit Sport?

Keine Angabe	1
Zu Hause	1
Überall	1
Fußballplatz	5
Basketballkäfig	1
Fitnessstudio	2
Turnhalle	2

Frage 9: Bist du in einem Sportverein?

ja	6
nein	3

Frage 10: Wenn ja, welchen Sport machst du?

Turnen	1
Fußball	5
Basketball	1
Keine Angabe	3

Frage 11: Machst du in anderen Einrichtungen Sport?

Jugendclub	1
Keine Angabe	5
Nein	3

Frage 12: Machst du mehr Sport in deiner Freizeit, seitdem es eine Sportkiste in der Schule gibt?

Ja	2
nein	6

Frage 13: Wie alt bist du?

15	8
16	1

Frage 14: In welche Klassenstufe gehst du?

10	9
----	---

Frage 15: Bist du männlich oder weiblich?

weiblich	0
männlich	9

Frage 16: Welchen Schulabschluss strebst du an?

MSA	2
Abitur	8

Frage 17: Welchen Beruf willst du ausüben?

Etwas mit Sport	1
Grundschullehrer	1
Polizist	1
Bundeswehrsoldat	1
Wissenschaftler	1
Informatiker	1
Noch unentschlossen	2
Keine Angabe	2

Lehrer*innen:

Frage 1: Ist bei den Schüler*innen eine Vorfreude auf die Pause erkennbar?

1	0
2	1
3	0
4	0
5	0

Frage 2: Ist die Vorfreude speziell auf die Sportkiste gerichtet?

1	0
2	0
3	1
4	0
5	0

Frage 3: Sind die Spiele konfliktarm?

1	0
2	0
3	0
4	1
5	0

Frage 4: Ist bei den Schüler*innen ein positiveres Sozialverhalten erkennbar?

1	0
2	0
3	1
4	0
5	0

Frage 5: Halten diese Schüler*innen eher die Pausenregeln ein?

1	0
2	0
3	0
4	1
5	0

Frage 6: Welche Sportangebote werden bevorzugt genutzt?

Fußball	1
Basketball	1

Frage 7: Ist bei den Schüler*innen eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit erkennbar?

1	0
2	0
3	0
4	1
5	0

Frage 8: Ist das Sozialverhalten im Unterricht positiver ausgeprägt?

1	0
2	0
3	0
4	1
5	0

Frage 9: Ist das Verhalten der Schüler*innen gegenüber der Lehrer*innen positiver?

1	0
2	0
3	0
4	1
5	0

Frage 10: Halten die Schüler eher die Klassenregeln ein?

1	0
2	0
3	0
4	1
5	0

Frage 11: Fallen Ihnen bei den Schüler*innen insgesamt Veränderungen im Verhalten während der Schulzeit auf?

ja	0
Nein	1

Frage 12: Wenn ja, welche?

Keine Angabe	1
--------------	---

Schulsozialarbeiter*innen:

Frage 1: Ist bei den Schüler*innen eine Vorfreude auf die Pause erkennbar?

1	2
2	0
3	0
4	0
5	0

Frage 2: Ist die Vorfreude speziell auf die Sportkiste gerichtet?

1	0
2	2
3	0
4	0
5	0
Keine Angabe	0

Frage 3: Sind die Spiele konfliktarm?

1	0
2	2
3	0
4	0
5	0

Frage 4: Ist bei den Schüler*innen ein positiveres Sozialverhalten erkennbar?

1	0
2	2
3	0
4	0
5	0

Frage 5: Halten diese Schüler*innen eher die Pausenregeln ein?

1	0
2	2
3	0
4	0
5	0

Frage 6: Welche Sportangebote werden bevorzugt genutzt?

Fußball	2
Badminton	2
Basketball	2
Tischtennis	2
Frisbee	2
Bewegungsspiele	2

Frage 7: Ist bei den Schüler*innen eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit erkennbar?

1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
Keine Angabe	2

Frage 8: Ist das Sozialverhalten im Unterricht positiver ausgeprägt?

1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
Keine Angabe	2

Frage 9: Ist das Verhalten der Schüler*innen gegenüber der Lehrer*innen positiver?

1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
Keine Angabe	2

Frage 10: Halten die Schüler eher die Klassenregeln ein?

1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
Keine Angabe	2

Frage 11: Fallen Ihnen bei den Schüler*innen insgesamt Veränderungen im Verhalten während der Schulzeit auf?

ja	0
Nein	0
Keine Angabe	2

Frage 12: Wenn ja, welche?

Keine Angabe	2
--------------	---

Auswertung der Fragebögen F2

Schüler*innen:

Frage 1: Gehst du gerne zur Schule?

1	4
2	1
3	4
4	1
5	0

Frage 2: Freust du dich vor der Pause auf das Sportangebot?

1	6
2	1
3	3
4	0
5	0

Frage 3: Gefällt dir die Sportpause?

1	7
2	1
3	2
4	0
5	0

Frage 4: Bemerkest du einen Unterschied in deinem Verhalten, seitdem du ein Sportangebot in der Pause benutzt?

Konzentration erhöht	4
Entspannter	2
Kein Unterschied	3
Keine Angaben	2

Frage 5: Fällt jemandem auf, dass du in der Schule Sport machst?

Ja	1
Ja, Eltern	2
Nein	4
Keine Angaben	3

Frage 6: Wenn ja, was fällt ihnen auf?

Keine Angaben	9
Nichts	1

Frage 7: Wie oft machst du in der Freizeit Sport?

Unregelmäßig	2
Selten	3
4x/ Woche	2
14 täglich	1
Keine Angaben	2

Frage 8: Wo machst du in der Freizeit Sport?

Zu Hause	1
Keine Angaben	4
Fußballplatz	4
Fitneßstudio	1

Frage 9: Bist du in einem Sportverein?

ja	2
nein	7
Keine Angabe	1

Frage 10: Wenn ja, welchen Sport machst du?

Volleyball	1
Fußball	1
Keine Angabe	9

Frage 11: Machst du in anderen Einrichtungen Sport?

Manchmal	1
Keine Angabe	3
Nein	6

Frage 12: Machst du mehr Sport in deiner Freizeit, seitdem es ein Sportangebot in der Schule gibt?

Ja	0
nein	7
Keine Angabe	3

Frage 13: Wie alt bist du?

14	2
15	7
Keine Angabe	1

Frage 14: In welche Klassenstufe gehst du?

7	1
8	1
10	7
Keine Angabe	1

Frage 15: Bist du männlich oder weiblich?

weiblich	2
männlich	7
Keine Angabe	1

Frage 16: Welchen Schulabschluss strebst du an?

MSA	7
Abitur	2
Keine Angabe	1

Frage 17: Welchen Beruf willst du ausüben?

Kunstlehrerin	1
Krankenschwester	1
Schiffsmechaniker	1
Ingenieur	1
Kfz- Mechatroniker/ Lackierer	2
Noch unentschlossen	1
Keine Angabe	4

Lehrer*innen:

Frage 1: Ist bei den Schüler*innen eine Vorfreude auf die Pause erkennbar?

1	1
2	0
3	0
4	0
5	0

Frage 2: Ist die Vorfreude speziell auf das Sportangebot gerichtet?

1	0
2	0
3	1
4	0
5	0

Frage 3: Sind die Spiele konfliktarm?

1	1
2	0
3	0
4	0
5	0

Frage 4: Ist bei den Schüler*innen ein positiveres Sozialverhalten erkennbar?

1	0
2	1
3	0
4	0
5	0

Frage 5: Halten diese Schüler*innen eher die Pausenregeln ein?

1	0
2	1
3	0
4	0
5	0

Frage 6: Welche Sportangebote werden bevorzugt genutzt?

Fußball	1
Yoga	1
Basketball	1

Frage 7: Ist bei den Schüler*innen eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit erkennbar?

1	0
2	1
3	0
4	0
5	0

Frage 8: Ist das Sozialverhalten im Unterricht positiver ausgeprägt?

1	0
2	1
3	0
4	0
5	0

Frage 9: Ist das Verhalten der Schüler*innen gegenüber der Lehrer*innen positiver?

1	0
2	1
3	0
4	0
5	0

Frage 10: Halten die Schüler eher die Klassenregeln ein?

1	0
2	1
3	0
4	0
5	0

Frage 11: Fallen Ihnen bei den Schüler*innen insgesamt Veränderungen im Verhalten während der Schulzeit auf?

ja	1
Nein	0

Frage 12: Wenn ja, welche?

Teamfähigkeit erhöht	1
aufgeschlossener	1
Sportlich sehr interessiert	1
ausgeglichen	1
Konfliktarmes Verhalten	1
Um Lösungen bemüht	1
Kompromissbereit	1

Schulsozialarbeiter*innen:

Frage 1: Ist bei den Schüler*innen eine Vorfreude auf die Pause erkennbar?

1	1
2	2
3	0
4	0
5	0

Frage 2: Ist die Vorfreude speziell auf das Sportangebot gerichtet?

1	0
2	0
3	0
4	1
5	1
Keine Angabe	1

Frage 3: Sind die Spiele konfliktarm?

1	1
2	2
3	0
4	0
5	0

Frage 4: Ist bei den Schüler*innen ein positiveres Sozialverhalten erkennbar?

1	0
2	1
3	2
4	0
5	0

Frage 5: Halten diese Schüler*innen eher die Pausenregeln ein?

1	0
2	2
3	1
4	0
5	0

Frage 6: Welche Sportangebote werden bevorzugt genutzt?

Fußball	3
Yoga	1
Basketball	2

Frage 7: Ist bei den Schüler*innen eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit erkennbar?

1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
Keine Angabe	3

Frage 8: Ist das Sozialverhalten im Unterricht positiver ausgeprägt?

1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
Keine Angabe	3

Frage 9: Ist das Verhalten der Schüler*innen gegenüber der Lehrer*innen positiver?

1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
Keine Angabe	3

Frage 10: Halten die Schüler eher die Klassenregeln ein?

1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
Keine Angabe	3

Frage 11: Fallen Ihnen bei den Schüler*innen insgesamt Veränderungen im Verhalten während der Schulzeit auf?

ja	0
Nein	0
Keine Angabe	3

Frage 12: Wenn ja, welche?

Keine Angabe	3
--------------	---

Beispielfragebögen

Fragebogen für Schüler*innen mit Sportpause

Hallo,
mein Name ist Nina Holthöfer. Ich studiere Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin (ehb).

Ich habe meinen Schwerpunkt auf die Verknüpfung von Sport und Sozialer Arbeit an Schulen gelegt. Mit der Beantwortung der Fragen hilfst du mir sehr, wichtige Informationen für meine Bachelorarbeit zu sammeln und das Sportangebot in Schulen in deinem Sinne zu verbessern. Natürlich brauchst du deinen Namen nicht zu nennen. Alle deine erfragten Daten bleiben geheim!

Bei Fragen kannst du dich jederzeit an mich wenden, ich bin vor Ort.

Eine kleine Übersicht für die ersten Fragen:

- 1 = sehr stark, sehr gern
- 2 = stark, gern
- 3 = mittel
- 4 = wenig, nicht besonders gern
- 5 = sehr wenig, überhaupt nicht

Frage:	1	2	3	4	5
Gehst du gerne zur Schule?					
Freust du dich vor der Pause auf die Sportkiste?					
Gefällt dir die Sportpause?					

Frage:	Antwort, du kannst mehrere Sachen angeben:
Bemerkst du einen Unterschied in deinem Verhalten, seitdem du die Sportkiste in der Pause benutzt? (z.B. bist du konzentrierter und kannst du im Unterricht ruhiger sitzen; fällt es dir leichter, Regeln einzuhalten, ...)	
Fällt jemandem auf, dass du in der Schule Sport machst? (z.B. Lehrer*innen, Erzieher*innen, Eltern, Geschwister, Freunde, ...)	
- Wenn ja, was fällt ihnen auf? (z.B. sagen sie du bist konzentrierter und kannst im Unterricht ruhiger sitzen; dir fällt es leichter, Regeln einzuhalten, ...)	

--	--

Frage:	Antwort, du kannst mehrere Sachen angeben:
Wie oft machst du in der Freizeit Sport?	
Wo machst du in der Freizeit Sport? (z.B. auf dem Bolzplatz, im Fußball- oder Basketballkäfig; zu Hause, ...)	
Frage:	Antwort, du kannst mehrere Sachen angeben:
Bist du in einem Sportverein? (ja / nein)	
- Wenn ja, welchen Sport machst du dort?	
Machst du in anderen Einrichtungen Sport? (z.B. im Jugendclub, Nachbarschaftshaus, Sportgruppe im Park, ...)	
Machst du mehr Sport in deiner Freizeit, seitdem es die Sportkiste gibt? (ja / nein)	

Frage:	Antwort:
Wie alt bist du?	
In welche Klassenstufe gehst du?	
Bist du männlich oder weiblich?	

Frage:	Antwort:
Welchen Schulabschluss willst du haben, wenn du mit der Schule fertig bist? (erweiterter Schulabschluss, MSA, Abitur)	

Welchen Beruf willst du ausüben, wenn du mit der Schule fertig bist?	

Danke für deine Hilfe!
Herzliche Grüße
Nina Holthöfer

Fragebogen Schulsozialarbeiter*innen mit Sportpause

Liebe Schulsozialarbeiterinnen,
liebe Schulsozialarbeiter,

mein Name ist Nina Holthöfer. Ich studiere Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin (ehb).

Ich habe meinen Schwerpunkt auf die Verknüpfung von Sport und Sozialer Arbeit an Schulen gelegt und danke Ihnen, dass Sie sich kurz Zeit nehmen, um meine Fragen zur Sportpause zu beantworten. Damit helfen Sie mir sehr, wichtige Informationen für meine Bachelorarbeit zu sammeln und das Sportangebot in Schulen in Ihrem Sinne und für die Schüler zu verbessern. Gemäß des Datenschutzes wird Ihr Name nicht erfragt und alle Daten vertraulich behandelt!

Bei Fragen können Sie sich jederzeit an mich wenden, unter der Telefonnummer 015783465995 bin ich erreichbar.

Übersicht für die gestaffelten Fragen:

- 1 = sehr stark
- 2 = stark
- 3 = mittel
- 4 = wenig
- 5 = sehr wenig

Fragen zum Verhalten der Schüler*innen vor der Pausenzeit:	1	2	3	4	5
Ist bei den Schüler*innen eine Vorfreude auf die Pause erkennbar?					
Ist die Vorfreude speziell auf die Sportkiste gerichtet?					

Fragen zum Verhalten der Schüler*innen, die die Sportkiste nutzen, im Vergleich zu Schüler*innen, die die Sportkiste nicht nutzen, während der Pausenzeit:	1	2	3	4	5
Sind die Spiele konfliktarm?					
Ist bei den Schüler*innen ein positiveres Sozialverhalten erkennbar?					
Halten diese Schüler*innen eher die Pausenregeln ein?					
Welche Sportangebote werden von den Schüler*innen während der Sportpause bevorzugt genutzt? (Mehrfachnennungen möglich)					

--	--

Fragen zum Verhalten der Schüler*innen, die die Sportkiste nutzen, im Vergleich zu Schüler*innen, die die Sportkiste nicht nutzen, <u>nach der Pause:</u>	1	2	3	4	5
Ist bei den Schüler*innen eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit erkennbar?					
Wirken die Schüler*innen insgesamt ausgeglichener?					
Ist das Sozialverhalten im Unterricht positiver ausgeprägt?					
Ist das Verhalten der Schüler*innen gegenüber der Lehrer*innen positiver?					
Halten die Schüler*innen eher die Klassenregeln ein?					

Fallen Ihnen bei den Schüler*innen, die das Sportangebot nutzen, insgesamt Veränderungen im Verhalten während der Schulzeit auf?	ja	nein
- Wenn ja, welche?		

Vielen Dank im Voraus für Ihre Hilfe!
 Herzliche Grüße
 Nina Holthöfer