

Institut für Sportwissenschaft der  
Humboldt-Universität zu Berlin



**Entwicklungsförderung durch sportpädagogische  
Angebote im Jugendalter.  
Eine explorative qualitative Studie in einem  
sportbezogenen Jugendclub in Berlin.**

Development promotion through sport-pedagogical programs in youth.  
An explorative qualitative study in a sport-focussed youth club in Berlin.

Swenja Mißmahl

Berlin, Oktober 2018

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Sportwissenschaft

Lehr- und Forschungsbereich Sportsoziologie/Sportpädagogik

**Thema der Masterarbeit:**

**Entwicklungsförderung durch sportpädagogische  
Angebote im Jugendalter.  
Eine explorative qualitative Studie in einem  
sportbezogenen Jugendclub in Berlin.**

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Arts (M.A.) im Fach Sportwissenschaft

Verfasserin: Swenja Mißmahl  
Matrikelnummer: 580733  
E-Mail: swenja.missmahl@posteo.de

1. Gutachter/in: Dr. Katrin Albert  
2. Gutachter/in: Prof. Dr. Sebastian Braun

eingereicht am 04.10.2018

## Inhaltsverzeichnis

<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>5</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>5</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>5</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>6</b>
<b>2 Theoretische Rahmenkonzeption .....</b>	<b>10</b>
2.1    Entwicklungsförderung.....	10
2.2    Sozialisierungstheoretische Annahmen .....	11
2.3    Lebensphase Jugend .....	13
2.3.1    Jugend als Entwicklungsphase im menschlichen Lebenslauf .....	13
2.3.2    Jugend zwischen Moratorium und Transition .....	15
2.3.3    Entwicklungsaufgaben im Jugendalter .....	17
2.4    Sport und Jugend(sozial)arbeit .....	21
2.4.1    Begriffsklärungen zum Handlungsfeld Sport.....	21
2.4.2    Sportengagement von Jugendlichen .....	24
2.4.3    Sportbezogene Jugend(sozial)arbeit .....	25
<b>3 Fragestellungen der empirischen Untersuchung .....</b>	<b>30</b>
<b>4 Methodik .....</b>	<b>31</b>
4.1    Sampling .....	31
4.2    Datenerhebung.....	33
4.2.1    Untersuchungsverfahren .....	34
4.2.2    Untersuchungsdurchführung .....	34
4.3    Datenauswertung.....	36
4.3.1    Datenaufbereitung.....	36
4.3.2    Analyseverfahren .....	37
4.4    Methodenreflexion .....	39
<b>5 Ergebnisse der Interviewstudie.....</b>	<b>42</b>
5.1    Kurzporträts der Jugendlichen .....	42
5.2    Kontextuelle Gegebenheiten für eine Entwicklungsförderung durch sportpädagogische Angebote .....	45
5.2.1    Strukturelle Gegebenheiten.....	45
5.2.1.1    Räumliche Gegebenheiten .....	45
5.2.1.2    Personelle Gegebenheiten .....	46
5.2.1.3    Alltägliche Angebote im Centre .....	48
5.2.1.4    Veranstaltungen und Fahrten .....	50
5.2.2    Inhaltliche Gegebenheiten.....	51

5.2.2.1	Mädchen- und frauenbezogene Arbeit .....	51
5.2.2.2	Themenbezogene Arbeit .....	52
5.3	Bedeutung des Sportengagements für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben .....	52
5.3.1	Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe <i>Peers</i> .....	52
5.3.2	Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe <i>Liebesbeziehung</i> .....	56
5.3.3	Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe <i>Ablösung der Eltern</i> .....	57
5.3.4	Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe <i>Körper</i> .....	58
5.3.5	Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe <i>Geschlechterrolle</i> .....	61
5.3.6	Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe <i>reflexives Selbst</i> .....	62
5.3.7	Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe <i>Werte</i> .....	64
5.3.8	Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe <i>Beruf</i> .....	67
5.3.9	Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe <i>Zukunft</i> .....	68
5.3.10	Zusammenfassung .....	69
<b>6</b>	<b>Fazit</b> .....	<b>70</b>
6.1	Zusammenfassende Diskussion .....	70
6.2	Handlungsempfehlungen .....	73
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>75</b>
	<b>Anhang</b> .....	<b>80</b>
A.1	Interviewleitfaden .....	80
A.2	Kategoriensystem für die Analyse .....	82
A.3	Interviewtranskripte .....	86
A.4	Eidesstattliche Erklärung .....	87

---

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Inhaltliche Ausrichtung der Jugendarbeit im Sportverein.....	26
Tabelle 2:	Relevante Merkmale für die Fallauswahl.....	32
Tabelle 3:	Kurzübersicht der Interviewten anhand ausgewählter Daten.....	45
Tabelle 4:	Interviewleitfaden.....	80
Tabelle 5:	Kategoriensystem für die Analyse.....	82

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schaubild zum Modell der produktiven Realitätsverarbeitung.....	12
Abbildung 2:	Handlungsfelder Freizeitsport und Schulsport.....	23

## Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BFD	Bundesfreiwilligendienst
d.h.	das heißt
Centre	Centre Talma
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund
dsj	Deutsche Sportjugend
EA	Entwicklungsaufgabe
ebd.	ebenda
GSJ	Gesellschaft für Jugend und Sportsozialarbeit
Kap.	Kapitel
LSB	Landessportbund
MSZ	Mädchensportzentrum
S.	Seite
s.	siehe
SGB	Sozialgesetzbuch
Tab.	Tabelle
vgl.	vergleiche
VSJ	Verein für Jugend und Sportsozialarbeit
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

## 1 Einleitung

Dem Sport, in seinen zahlreichen Facetten, werden heutzutage viele Potenziale und Verantwortungen zugeschrieben. So kann er beispielsweise zur Förderung physischer, psychischer und sozialer Gesundheit sowie der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen beitragen. Spricht man von Sport in sozialer Verantwortung, so ist mehr gemeint als die bloße Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, wie sie in Deutschland verbreitet ist. Vielmehr hält der Sport „zentrale Ressourcen personaler und gesellschaftlicher Entwicklung bereit und strebt dadurch soziale Wirksamkeit an“ (Becker, Bindel & Heinisch, 2018, S. 110). Um diese Entwicklung zu fördern, müssen sportliche Angebote gezielt auf eine gewünschte Wirkung hin angelegt und sozialpädagogisch durchdacht und inszeniert werden (Mutz, 2012). Eine Entwicklungsförderung im Jugendalter ist von besonders hoher Bedeutung, denn „in keinem anderen Lebensabschnitt treten körperliche Veränderungen, soziokulturelle Anforderungen und individuelle Entscheidungen derart gebündelt auf“ (Neuber, 2007b, S. 87). Da sportliche Aktivitäten für mehr als zwei Drittel der Jugendlichen zu den beliebtesten und häufigsten Freizeitaktivitäten zählt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2017), gilt der Sport als ein erfolgversprechendes Medium in der Entwicklungsförderung.

### **Problemstellung der Arbeit**

Unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse ist zu klären, unter welchen Rahmenbedingungen und kontextuellen Gegebenheiten die Entwicklung von Jugendlichen gefördert werden soll bzw. kann (Neuber, 2007b). Dabei sind sowohl soziokulturelle Rahmenbedingungen als auch individuelle Entwicklungsvoraussetzungen der Jugendlichen einzubeziehen. Denn ohne den Einbezug der Jugendlichen mit ihren subjektiven Interessen und Bedürfnissen als Gestalter ihrer eigenen Entwicklung kann eine Förderung nicht gelingen (Oerter & Dreher, 2008). Als eine integrative Figur dient das Konzept der Entwicklungsaufgaben, welches altersspezifische Aufgaben formuliert, die in der jeweiligen Lebensphase bewältigt werden müssen, um sich zu einer selbstständigen und handlungsfähigen Persönlichkeit zu entwickeln (Dreher & Dreher, 1985; Neuber, 2007b; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Für die Herausbildung einer „eigenständigen Persönlichkeit ist der Kinder- und Jugendsport ein wichtiges Erfahrungsfeld im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen – und die Wichtigkeit einer stabilen Persönlichkeit und Identität ist gar nicht hoch genug einzuschätzen“ (Rauschenbach, 2006, S. 36). Ob der Jugendsport jedoch „sein Potenzial

wirksam entfalten kann, hängt in erster Linie von der Qualität seiner Inszenierung sowie von entsprechenden Kompetenzen und Ressourcen derer ab, die ihn anbieten und vermitteln" (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 486). Bezüglich des außerschulischen Jugendsports wird die gezielte Jugendarbeit in Sportvereinen von sportbezogenen Angeboten in der Jugend(sozial)arbeit unterschieden. Während die Jugendarbeit in Sportvereinen und ihre Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung bereits mehr untersucht werden, liegen zu sportbezogenen Angeboten in der Jugend(sozial)arbeit hingegen kaum Studien vor. An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. Bevor jedoch die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit formuliert werden, wird zunächst einmal der empirische Forschungsstand zur Entwicklungsförderung und den Auswirkungen des Sports auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen aus sportpädagogischer Perspektive dargestellt.

### **Empirischer Forschungsstand**

Während dem Sport in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe eine relativ große Bedeutung beigemessen wird, ist die empirische Forschung in diesem Feld stark vernachlässigt. Eine längsschnittliche, quasi-experimentelle Studie von Schliermann und Stoll (2008) in Sportjugendclubs untersuchte die Wirkung von Sportangeboten auf ausgewählte Persönlichkeitsbereiche, wie Selbstwirksamkeit und Körper selbstkonzept. Signifikant positive Werte konnten jedoch nicht festgestellt werden. In der sportbezogenen Jugend(sozial)arbeit wird der Sport außerdem als „Köder“ (Becker, Bindel & Heinisch, 2018, S. 114) oder Zugangsmedium genutzt, um Jugendliche für sozialpädagogische Projekte zu gewinnen (vgl. „WiO-Fit“; Heinisch, Kops, Balz & Stemper, 2015) oder er wird als „Bildungsraum“ (Becker, Bindel & Heinisch, 2018, S. 114) gestaltet, in dem Heranwachsende gemeinsam sportlich aktiv sein können und darüber hinaus soziale, physische und psychische Veränderungen erfahrbar werden (vgl. „Gobox“; Bindel, Herlitz & Hüpper, 2015). Fundierte Studien, die den Einsatz des Sports in der Sozialen Arbeit und seine Wirkungen untersuchen, fehlen jedoch bisher (Becker, Bindel & Heinisch, 2018). Daher wird bezüglich der Effekte eines Sportengagements auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen auf Studien zum Jugendsport in Vereinen zurückgegriffen, wobei es auch dort an längsschnittlichen, Interventionsstudien zur Wirkung des Sports mangelt. In der Studie von Brettschneider und Kleine (2002) konnte ein systematischer und durchgängiger Einfluss der Sportvereinszugehörigkeit auf die jugendliche Entwicklung in ihren verschiedenen Facetten kaum festgestellt werden. Lediglich die Entwicklung des Selbstwertgefühls sowie eines sozialen Netzwerkes wurden positiv beeinflusst. Zudem scheint der Sportverein Einfluss auf die positive Entwicklung des sozialen Selbstkonzepts der Jugendlichen

zu nehmen (Conzelmann & Hänsel, 2008). Eine positive Wirkung auf die Persönlichkeit von Jugendlichen konnte jedoch selbst nach einem langjährigen Sport-engagement im Verein nicht nachgewiesen werden (Gerlach & Brettschneider, 2013). Lediglich Herrmann und Sygusch (2013) konnten in einer der ersten Interventions- und Wirksamkeitsstudie in der sportbezogenen Kindheits- und Jugendforschung mit zurückhaltender Deutung positive psychosoziale Persönlichkeitsentwicklungen mit gezieltem methodischem Handeln von Trainer/-innen in Zusammenhang bringen. Bezüglich der Entwicklungsförderung durch Sport in Anlehnung an das Konzept der Entwicklungsaufgaben kann auf die Studie von Neuber (2007b) zurückgegriffen werden, welche im Rahmen des Schulsports durchgeführt wurde. Demnach ist die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auch heute noch bedeutsam für die Jugendlichen, wobei im sportbezogenen Setting den Entwicklungsaufgaben *Körper wohlfühlen*, *Kontakte entwickeln* und *Identität finden* die höchste Bedeutung zugeschrieben wurde.

### **Zielsetzung der Arbeit**

Betrachtet man die von Gerlach und Herrmann (2015) formulierten Forschungsdesiderate bezüglich der Potenziale und Effekte der Sportteilnahme, so sollte zusammenfassend die aktuelle Frage lauten: „Welcher Sport hat unter welchen Bedingungen welchen spezifischen Nutzen für welche Heranwachsenden?“ (ebd., S. 347). Sie fordern demnach eine Spezifikation der Zielgruppen und des sportlichen Engagements, sprich das soziale Setting, das Sportsetting sowie Rahmenbedingungen. Die vorliegende Arbeit fokussiert sich mit einer praxis- und settingbezogenen qualitativen Untersuchung auf die Entwicklungsförderung durch sportpädagogische Angebote in dem Feld der sportbezogenen Jugend(sozial)arbeit und soll damit dem Forschungsdesiderat in diesem Feld entgegenwirken. Herausgefunden werden soll dabei,

(1) welche kontextuellen Gegebenheiten und Inszenierungen des Sports für eine Entwicklungsförderung durch sportpädagogische Angebote im Jugendalter bestehen und förderlich sind und

(2) bei welchen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter diese sportpädagogischen Angebote die Bewältigung unterstützen und fördern.

Besonders durch die erste Forschungsfrage sollen Handlungsempfehlungen bezüglich der Inszenierung von sportpädagogischen Angeboten in der Praxis abgeleitet werden. Beleuchtet werden diese Fragen durch die subjektive Perspektive von jungen Frauen, die langjährig in einem Mädchensportzentrum tanzten. Die Ergebnisse dieser Querschnittuntersuchung können sicherlich nur erste Anhaltspunkte liefern, dennoch



einen Teil des großen Gesamtbildes ausmachen sowie eine weitere Verknüpfung von Sport und Jugendhilfe in Theorie als auch in der Praxis darstellen. Denn sowohl die Kinder- und Jugendhilfe als Teil der Sozialen Arbeit, als auch die Jugendarbeit im Handlungsfeld Sport haben das Ziel, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und gesellschaftsfähigen Individuen zu fördern. Aufgrund dieser gemeinsamen Perspektive sollten der Sport und die Jugendhilfe sowohl in der Praxis als auch in der Forschung enger miteinander arbeiten und ihre Ressourcen bündeln, was vor allem in der Forschung bisher nur geringfügig geschieht (Winkel, 2012).

### **Aufbau der Arbeit**

In dieser Arbeit wird einer klassischen Gliederung gefolgt. Die gewonnen Erkenntnisse bei der Analyse des empirischen Materials sowie die theoretischen Bezüge und Konzepte bedingten sich gegenseitig und führten während des Schreibprozesses zu einer Überprüfung der Forschungsfragen.

Einleitend werden theoretische Grundlagen als Rahmen für die empirische Untersuchung vorgestellt (Kap. 2). Im Fokus dieser Studie steht die Entwicklungsförderung durch Sport im Jugendalter im Kontext der sportbezogenen Jugend(sozial)arbeit. Daraus ergeben sich vier thematische Teile des Theoriekapitels: Zunächst soll der Begriff der Entwicklungsförderung genauer betrachtet werden, woraufhin sozialisationstheoretische Annahmen als Bezugsrahmen dargestellt werden. In einem weiteren Schritt wird auf die Lebensphase Jugend eingegangen und anschließend der Bezug von Sport und Jugend(sozial)arbeit hergestellt. Anschließend werden die konkreten Forschungsfragen aufgezeigt (Kap. 3). In Kapitel 4 wird die Methodik der Arbeit vorgestellt. Aufgrund von forschungspragmatischen Gründen wird eine Querschnittsstudie mit einer geringen Anzahl von Jugendlichen aus einem sportbezogenen Jugendclub durchgeführt. Für die Datenerhebung wird das qualitative Verfahren des problemzentrierten Interviews gewählt. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden anhand eines kontrastiven Fallvergleichs und vorstrukturiert durch die Forschungsfragen in Teilkapiteln dargestellt (Kap. 5). Zunächst werden die einzelnen Fälle anhand ausgewählter Daten vorgestellt. Anschließend werden kontextuelle Gegebenheiten, die förderlich für die Entwicklung von Jugendlichen sind, dargestellt. Im letzten Teilkapitel wird die Bedeutung des Sportengagements für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben präsentiert. Eine Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen in Verbindung mit zentralen empirischen Befunden dieser Studie sowie Handlungsempfehlungen für die Praxis als auch für die Forschung beschließen diese Arbeit.

## 2 Theoretische Rahmenkonzeption

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die Entwicklungsförderung durch sportpädagogische Angebote im Jugendalter im Kontext sportbezogener Jugend(sozial)arbeit. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung das Sportengagement für die Entwicklung von Jugendlichen hat und durch welche kontextuellen Gegebenheiten der Sport ein geeignetes Medium in der Entwicklungsförderung sein kann. Daher werden in diesem theoretischen Teil die Phänomene Entwicklungsförderung, Sozialisation, Jugend und Sport durch ausgewählte theoretische Ansätze vorgestellt. Somit wird ein theoretischer Rahmen gesetzt, der das Forschungsfeld eingrenzt und in den die empirische Untersuchung dieser Arbeit eingeordnet werden kann.

### 2.1 Entwicklungsförderung

Der Begriff Entwicklungsförderung gewinnt anstelle von klassischen Konzepten der Erziehung und Bildung zunehmend mehr Aufmerksamkeit und wird von Seewald (2008) auch als neues und eigenständiges Paradigma bezeichnet. Entwicklungsförderung verweist auf das Verhältnis der einzelnen Begriffe *Entwicklung* und *Förderung*, die im Folgenden zunächst genauer erläutert werden.

Der Begriff *Entwicklung* ist allgegenwärtig und findet in den unterschiedlichsten Bereichen einer Gesellschaft Anwendung, wie beispielsweise Konzeptentwicklung, Stadtentwicklung, Klimaentwicklung oder Schulentwicklung. Im Fokus „pädagogischer Überlegungen steht aber die Entwicklung von Individuen“ (Neuber, 2007b, S. 36), bei der die Person ganzheitlich betrachtet wird. In diesem pädagogischen Kontext ist der Begriff Entwicklung eng verbunden mit dem Begriff Erziehung, denn ohne Erziehung und Bildung ist die menschliche Entwicklung nicht möglich (Oerter, 1991). Entwicklung wird als langfristiger, fortschreitender und lebenslanger Prozess verstanden, bei dem Veränderungen sowohl auf physischer als auch auf psychischer Ebene über die Zeit erfolgen. Diese Veränderungen basieren meist auf vorangegangenen Entwicklungen, sodass der Begriff Entwicklung „als geordnete Sequenz aufeinander bezogener Veränderungen“ (Allmer, 1983 zit. n. Neuber, 2007b, S. 37) bezeichnet werden kann. Die kognitive, emotionale, motorische und soziale Entwicklung eines Menschen können nicht isoliert voneinander betrachtet werden, da sie sich wechselseitig beeinflussen und zudem von dem gesellschaftlichen Umfeld geprägt werden. Daher wird Entwicklung nicht nur aus einer pädagogischen Perspektive beleuchtet, sondern durch psychologische und soziologische Theorien und Ansätze erweitert (Neuber, 2007b). Im Rahmen dieser Arbeit wird lediglich auf soziologische Theorien näher eingegangen.

Auch der Begriff *Förderung* steht in enger Verbindung mit dem Begriff Erziehung, denn dem erzieherischen Handeln liegt meistens die Absicht zugrunde, „die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern, sei es, sie zu verbessern, sei es, sie in ihren als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“ (Brezinka, 1990, S. 207). Dafür ist ein normativer Bezugsrahmen erforderlich, der sich auf die entsprechenden Normen und Werte der Gesellschaft bezieht und zum Teil auch von den individuellen subjektiven Wertvorstellungen des Fördernden beeinflusst wird.

Die Entwicklung von (jungen) Menschen lässt sich von außen nicht herbeiführen, so dass *Entwicklungsförderung* vielmehr indirekt stattfindet. Sie setzt bei den Umweltvariablen der Menschen an und versucht von außen „anregende Milieus (zu) schaffen, die fördernd und unterstützend wirken können“ (Seewald, 2008, S. 161). Demnach ist Entwicklung ein Prozess der Selbst-Entwicklung und die Aufgabe des Fördernden ist, diesen Prozess zu begleiten. Zur Umsetzung der Entwicklungsförderung wird häufig auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben (siehe Kap. 2.3.3) zurückgegriffen. Das Ziel der Entwicklungsförderung ist demnach die Begleitung und Unterstützung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, die in den einzelnen Lebensphasen zu bewältigen sind.

## 2.2 Sozialisationstheoretische Annahmen

Bei der Entwicklung des Menschen liegt der Fokus auf dem Individuum selbst, wohingegen die Sozialisation die „Schnittstelle von Person und Gesellschaft“ (Dippelhofer-Stiem, 1995, S. 61) betrachtet. Allgemein werden in den Sozialisationstheorien die Prozesse und Bedingungen fokussiert, durch die sich Menschen zu handlungs- und gesellschaftsfähigen Subjekten entwickeln.

Als Begründer des Sozialisationskonzepts gilt der französische Soziologe Emil Durkheim (1858-1917), der sich zur Zeit des Übergangs von der einfachen zur arbeitsteiligen Industriegesellschaft mit der Frage beschäftigte, wie soziale Integration erfolgen bzw. gelingen kann. Seine Antwort kann als „Vergesellschaftung der menschlichen Natur“ (Durkheim 1972 zit. n. Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 17) bezeichnet werden. Dies bedeutet, dass alle Gesellschaftsmitglieder die sozialen Werte und Normen verinnerlichen sollen, sodass sie die Persönlichkeit von innen heraus bilden und prägen. Die weitere Entwicklung der Sozialisationstheorie im 20. Jahrhundert erfolgte nicht nur aus einer rein soziologischen Perspektive, sondern wurde durch (entwicklungs-)psychologische, behavioristische sowie neurobiologische Ansätze ergänzt (Hurrelmann & Bauer, 2015). So gibt es heutzutage nicht *die eine* Sozialisationstheorie, wobei eine Kernidee des Konzepts von Durkheim trotz vieler Unterschiede übergreifend

gilt: „Sozialisation ist Persönlichkeitsentwicklung im sozialen und kulturellen Kontext“ (Hurrelmann, 2002, S. 14). Ausgehend von der einseitigen Beeinflussung des Menschen durch das gesellschaftliche Umfeld, geht man heute von einer wechselseitigen und interaktiven Beziehung zwischen Person und Umwelt aus. Daraus lassen sich zwei miteinander verbundene Fragen in der Sozialisationstheorie formulieren: „1. Wie schafft es eine Gesellschaft, die in ihr lebenden Menschen zu sozialen Wesen zu machen, die sich in die sozialen Strukturen integrieren? 2. Wie gelingt es Menschen in einer Gesellschaft, sich Freiheiten für die eigene persönliche Entwicklung und Lebensgestaltung zu erschließen und zu autonomen Individuen zu werden?“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 23).

Im Folgenden soll das *Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* von Hurrelmann und Bauer (1980; 2015) vorgestellt werden, in dem verschiedene theoretische Ansätze, die Sozialisation jeweils nur aus einer bestimmten Perspektive und damit niemals vollständig betrachten, verbunden werden. Bezogen auf dieses Modell wird der Begriff Sozialisation als „die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 97) definiert. Die innere Realität meint dabei die körperlichen und psychischen Eigenschaften einer Person, während die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die äußere Realität bilden. Die Realitätsverarbeitung erfolgt produktiv, da sich der Mensch sein Leben lang aktiv mit seinem persönlichen Leben auseinandersetzt und versucht, die an ihn gestellten Entwicklungsaufgaben in jeder Lebensphase zu bewältigen. Und zuletzt beschreibt diese Definition Sozialisation als einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, d.h. es erfolgen dauerhafte aufeinanderfolgende Veränderungen im Verlauf des Lebens.

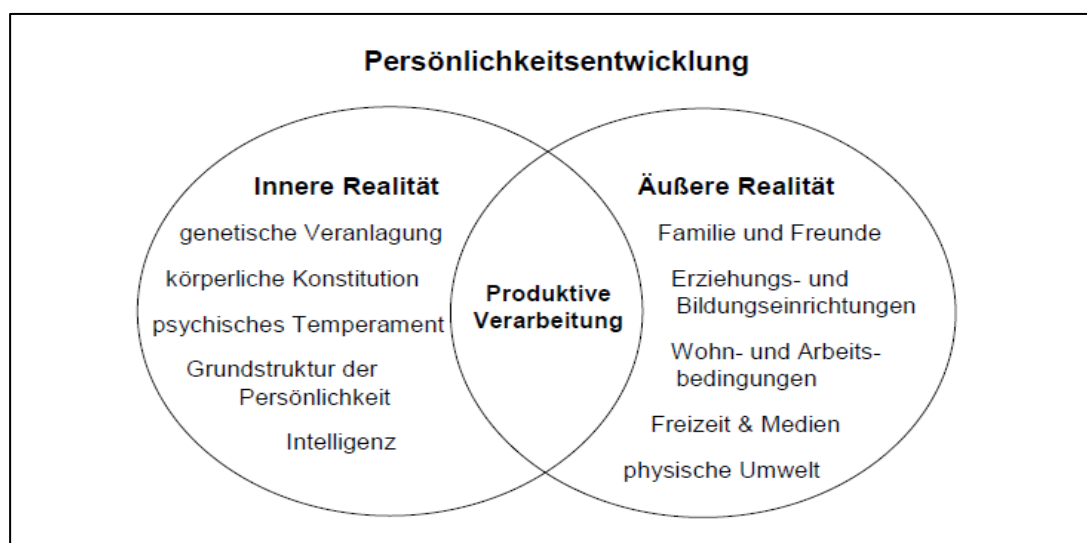


Abb. 1. Schaubild zum Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (erweiterte Darstellung nach Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 99)

Betrachtet man nun auf der Grundlage dieser sozialisationstheoretischen Annahmen noch einmal den Begriff der Entwicklungsförderung, so bezieht sich die indirekte Förderung durch die Gestaltung von Milieus und Umweltvariablen auf die äußere Realität, wobei der Prozess der Selbst-Entwicklung die wechselseitige produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität meint. Diesen Prozess gilt es fördernd und unterstützend zu begleiten und damit zu einer gelingenden Entwicklung eines (jungen) Menschen beizutragen.

### **2.3 Lebensphase Jugend**

Eine Entwicklungsförderung im Jugendalter ist besonders bedeutsam, da der menschliche Entwicklungsprozess in der Jugendphase auf verschiedensten Ebenen gleichzeitig erfolgt. Heutzutage wird die Lebensphase Jugend als eigenständige Phase im menschlichen Lebenslauf charakterisiert und in der Sozialwissenschaft durch die zwei zentralen Konzepte Moratorium und Transition beschrieben. Als Grundlage für die empirische Untersuchung wird das integrative Konzept der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter vorgestellt.

#### **2.3.1 Jugend als Entwicklungsphase im menschlichen Lebenslauf**

Die Jugendphase ist „nichts naturhaft Vorgegebenes, sondern etwas historisch gesellschaftlich Relatives und Konstruiertes“ (Griese & Mansel, 2003, S.43). Entstanden ist sie unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen und durch die Veränderungen im Rahmen des historischen Wandels im 20. Jahrhundert. Im Zuge der Industrialisierung, insbesondere durch die Trennung von Arbeit und Freizeit, entstand eine gesonderte *Lebenssphäre für Kinder*, die im späteren Verlauf in zwei Phasen aufgeteilt wurde. Die spätere Phase mit Beginn der eintretenden Geschlechtsreife erhielt die Bezeichnung *Jugend*. Geprägt ist sie vor allem durch das langjährige Verweilen im Ausbildungssystem aufgrund der immer komplexer werdenden beruflichen Anforderungen der letzten Jahrzehnte. Dadurch hat sich die Jugendzeit als eigenständige Phase innerhalb des menschlichen Lebenszyklus entwickelt, die nun nicht mehr bloß als Übergang vom Kind zum Erwachsenen bezeichnet werden kann (Hurrelmann & Quenzel, 2016).

In den heutigen hoch entwickelten westlichen Gesellschaften erfolgt eine zunehmende Ausdehnung dieser Lebensphase, die von der Individualisierung und Pluralisierung geprägt ist und dadurch eine Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Dies kann Jugendlichen Freiraum zur Entfaltung schenken, aber gleichzeitig auch zu Herausforderungen oder Orientierungslosigkeit führen. Des Weiteren kommt es durch die großen Gestaltungsspielräume zu fließenden Übergängen zwischen den

Lebensphasen und somit auch zu einer zeitlichen Ausdehnung der Jugendphase. Für den Übergang von der Kindheit in das Jugendalter kann die immer früher einsetzende Pubertät als biologischer Marker genutzt werden, während die Abgrenzung zwischen Jugend und Erwachsenenalter nicht eindeutig zu ziehen ist. Kriterien wie ein stabiles Stadium der persönlichen Entwicklung und ein hoher Grad an Selbstständigkeit und Selbstbestimmung können das Eintreten in das Erwachsenenalter charakterisieren, jedoch nicht verallgemeinernd festlegen (Hurrelmann & Quenzel, 2016). Das zuvor erwähnte lange Verweilen im Bildungssystem führt häufig dazu, dass Jugendliche mehr Zeit benötigen, um die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters zu bewältigen und sich den Herausforderungen des Erwachsenenalters zu stellen (Fend, 2005). Mit dem Eintritt in den Berufssektor sowie die Gründung einer eigenen Familie sind zwei zentrale gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben des selbstständigen Erwachsenenalters bewältigt. Trotz dieser nicht eindeutigen Abgrenzung der Lebensphase Jugend nehmen Hurrelmann und Quenzel (2016) folgende interne altersstrukturelle Untergliederung vor: frühe Jugendphase im Alter von 12 bis 17 Jahren, mittlere Jugendphase im Alter von 18 bis 21 Jahren und die späte Jugendphase im Alter von 22 bis maximal 30 Jahren. Nicht nur die zeitliche Ausdehnung und die individuelle Gestaltung dieser Lebensphase kann unterschiedlich aussehen, sondern auch das gesellschaftliche Bild von Jugend ist nicht einheitlich, da sie grundsätzlich zeit- und kulturabhängig ist. Somit kann nicht von „*der einen Jugend*“ (Neuber, 2007b, S. 87) gesprochen werden.

„Das Jugendalter wird als ein Zwischenschritt zwischen der unselbstständigen Kindheit und dem selbstständigen Erwachsenenalter bezeichnet“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 39) und weist damit auf den notwendigen Entwicklungsprozess in der Jugendphase hin. Neben spezifischen Veränderungsprozessen auf biologischer, kognitiver, psychischer und sozialer Ebene zählen die wachsende Selbstständigkeit sowie die Suche nach der eigenen Identität zu den zentralen Elementen dieser Lebensphase (Rosenkranz, 2017). Der Entwicklungsprozess gestaltet sich, wie in dem *Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* von Hurrelmann und Bauer (2015) beschrieben, in einem Wechselspiel von Anlage und Umwelt bzw. in der Verarbeitung von innerer und äußerer Realität, wobei sich diese Verarbeitung auf die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben bezieht (s. Kap. 2.3.3). Diese Verarbeitung ist immer kontextgebunden und somit abhängig von den soziokulturellen Bedingungen, der Lebenslage der Jugendlichen und dem Grad der Unterstützung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben.

### 2.3.2 Jugend zwischen Moratorium und Transition

In der Sozialwissenschaft haben sich zwei zentrale Verständnisweisen von Jugend etabliert, die einen unterschiedlichen Schwerpunkt in der Betrachtung dieser Lebensphase legen. Während Jugend als *Moratorium* eine starke gegenwartsbezogene Entfaltung der Jugendlichen aufweist, liegt der Fokus bei Jugend als *Transition* auf der zukunftsgerichteten Entwicklung. Damit fokussieren beide Ansätze jeweils spezifische Aspekte der Jugendphase, die nicht getrennt voneinander betrachtet werden sollten, sondern nur integrativ verstanden werden können (Neuber, 2007b). Zum besseren Verständnis der beiden Ansätze werden sie jedoch zunächst einmal einzeln vorgestellt.

#### Jugend als Moratorium

Bei der Fokussierung der Jugendphase als *Moratorium* wird die gegenwartsbezogene Entfaltung betont. Dabei geht dieser Ansatz von einer eigenständigen Lebensphase Jugend mit soziokulturellen Besonderheiten aus, der ein größeres Eigengewicht zugestanden wird. Diese Phase wird verstanden als „eine von Erwachsenen zugestandene Auszeit (...), [die sich Jugendliche] nehmen, um sich auf das spätere Leben vorzubereiten“ (Reinders & Wild, 2003, S.24). Dies beinhaltet bereits eine ambivalente Auslegung des Moratoriumgedankens, denn auf der einen Seite ist das Moratorium „eine gesellschaftlich eingeräumte Vorbereitungsphase“ (Neuber, 2007b, S. 98) und auf der anderen Seite ist es eine subjektive Konstruktion der Jugendphase (ebd.). Bei der erstgenannten Auslegung kann Jugend als *Bildungsmoratorium* begriffen werden. Durch die Ausdifferenzierung von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und die verpflichtende Teilnahme an diesen Bildungskarrieren kommt es zu einem verzögerten Übertritt in das Erwachsenenalter. Der Zeitpunkt dieses Übertritts ist abhängig von der gewählten Ausbildung und Berufswahl. In dieser Vorbereitungsphase sollen Jugendliche kulturelles Kapital sowie Bildungskapital für das spätere Leben erwerben und somit bleibt sie letztlich ziel- bzw. zweckbezogen (Zinnecker, 1991). Das Bildungsmoratorium ermöglicht Jugendlichen vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten ihrer außerschulischen Freizeit, sodass Jugend auf der anderen Seite auch als *Freizeitmoratorium* verstanden werden kann. Durch die Individualisierung, Pluralisierung und Entstrukturierung der gesellschaftlichen Lebensentwürfe- und weisen können und müssen Jugendliche neue Formen der Lebensbewältigung finden, die von traditionellen Orientierungsmustern zunehmend losgelöst sind. Zu den neueren Anregungen und Bezugspunkten für die Ausgestaltung des eigenen Lebensweges zählen „Gleichaltrigennetzwerke“ sowie die Nutzung von Medien- und Konsumangeboten (Böhnisch & Münchmeier, 1993, S. 16). Als einer der zentralen Bestandteile dieser

Auslegung ist die Gegenwartsorientierung zu nennen. Besonders im freizeitlichen Kontext der Peers geht es um das Erleben im Hier und Jetzt sowie um die Befriedigung aktueller Bedürfnisse und nicht in erster Linie um die zukunftsorientierte Vorbereitung auf das Leben als Erwachsener. Vielmehr tragen die Aktivitäten einen selbstzweckhaften Charakter (Hurrelmann, 2004). Als zentrale Sozialisationsinstanz gilt bei dem Moratoriumsansatz die Gleichaltrigengruppe, in der sich Jugendliche mit ähnlichen Bedürfnissen und Orientierungen zusammenfinden. Dort können sie unabhängig von Erwachsenen ihre Sichtweisen und Wertvorstellungen entwickeln und ausleben (Schröder & Leonhardt, 1998).

### **Jugend als Transition**

Bei der Fokussierung der Jugendphase als *Transition* hingegen steht die zukunftsgerichtete Entwicklung der Heranwachsenden im Vordergrund und somit betrachtet dieser Ansatz die Jugendphase als eine Übergangsphase vom Kindes- zum Erwachsenenalter. Jugendliche durchlaufen diesen unvollständigen Lebensabschnitt, um sich für das spätere Leben als Erwachsener vorzubereiten und sich besonders für die Bereiche Arbeit und Beruf zu qualifizieren (Münchmeier, 1998b). In dieser Perspektive ist die Jugendphase durch „ein Nebeneinander von noch unselbstständigen, quasi kindheitsgemäßen, und selbstständigen, quasi schon erwachsenengemäßen Handlungsformen charakterisiert“ (Hurrelmann, 1999, S. 46). Als zentrale Sozialisationsinstanzen können hier die Familie, die Schule sowie die pädagogisch aufbereitete, institutionalisierte Freizeit genannt werden (Albert, 2016). Im Gegensatz zum Moratoriumsgedanken, bei dem Jugendliche als gestalterische Akteure eine aktive Rolle in dieser Entwicklungsphase einnehmen, wird den Heranwachsenden bei diesem Ansatz eher eine passive Rolle zugeschrieben. Die Vermittlung von Entwicklungsnormen erfolgt hauptsächlich durch Erwachsene in Anlehnung an bestehende Traditionen. Dabei übernehmen Erwachsene die Aufgabe der Entwicklungsförderung.

### **Integration beider Ansätze**

Wie zu Beginn dieses Kapitels angedeutet, wird dafür plädiert die beiden Betrachtungsweisen der Lebensphase Jugend als integratives Konzept zu sehen, denn „erst die Berücksichtigung des Moratoriums- und des Transitionsgedankens ermöglicht die Abbildung jugendlicher Orientierungen in ihrer Komplexität“ (Aram, Mücke & Tamke, 2003, S. 573). Die Verknüpfung beider Ansätze berücksichtigt zum einen den gegenwartsbezogenen subjektiven Autonomiecharakter der Jugendphase (Moratoriumsgedanke) und zum anderen aber auch die zukunftsbezogene Vergesellschaftungsperspektive von Jugend (Transitionsgedanke). Je nach Vorstellung und kontextuellen Bedingungen nehmen Jugendliche eine individuelle Gewichtung bezüglich der



Kombination beider Ansätze vor (Neuber, 2007b). Im Rahmen der Entwicklungsförderung führt die Kombination beider Ansätze zu Herausforderungen bezüglich der Balancierung. Zielt die Entwicklungsförderung auf die Begleitung und Unterstützung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben als Vorbereitung für das Erwachsenenalter ab, kann sie dennoch die Befriedigung aktueller Entfaltungsbedürfnisse von Jugendlichen nicht außer Acht lassen.

Eine mögliche Integration beider Ansätze wird als *Konzept der Lebensbewältigung* bezeichnet, welches vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umbrüche und der Entstrukturierung der Jugendphase dem modernen Charakter der Jugend versucht gerecht zu werden (Neuber, 2007b).

### **2.3.3 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter**

Als eine weitere integrative Figur von soziokulturellen Rahmenbedingungen und individuellen Entwicklungsvoraussetzungen dient das Konzept der Entwicklungsaufgabe. Es wird in besonderem Maße für die Abgrenzung der Jugendphase von den angrenzenden Lebensphasen Kindheit und Erwachsenenalter genutzt (Neuber, 2007b). „Entwicklungsaufgaben beschreiben die für die verschiedenen Altersphasen typischen körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen und Erwartungen“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 24). Sie können auch als Bindeglied zwischen der Gesellschaft mit ihren Normen und Rollenvorschriften sowie dem Individuum mit seinen Bedürfnissen und Interessen bezeichnet werden. Für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, die zu einer eigenständigen und handlungsfähigen Persönlichkeit führt, müssen sie von den Individuen verstanden, anerkannt und umgesetzt werden. Geschieht dies jedoch nicht, kann es zu einem sich aufstauenden Entwicklungsdruck kommen (ebd.). Bewältigung kann in diesem Zusammenhang als „ein Prozess verstanden werden, der einsetzt, wenn ein Mensch sich aktiv darum bemüht den Anforderungen und Erwartungen gerecht zu werden, (...) die an ihn herangetragen werden (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 76). Das Ergebnis dieses Bewältigungsprozesses ist jedoch offen und in erheblichem Maße abhängig von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen (Hurrelmann & Quenzel, 2016). Während die Bewältigung auf der individuellen Dimension der persönlichen Individuation dient, ermöglicht die Bewältigung auf der gesellschaftlichen Dimension die soziale Integration, wobei sich beide Dimensionen ergänzen bzw. aufeinander einwirken.

Aufgrund der sich verändernden heutigen Gesellschaften, die zunehmend von Pluralisierung und Individualismus geprägt sind, sind die Anforderungen und Erwartungen nicht mehr so traditionell und eng gefasst wie in früheren historischen Epochen, wobei

sie grundlegend weiterhin existieren (ebd.). Die einzelnen Entwicklungsaufgaben haben für jedes Individuum unterschiedliche Bedeutungen und Dringlichkeiten im zeitlichen Verlauf (Quenzel, 2010).

In der heutigen Jugendforschung werden nach Zusammenfassung vielfältiger Ansätze vier zentrale Entwicklungsaufgaben genannt, die sich in allen Lebensphasen identifizieren lassen: (1) Qualifizieren, (2) Soziale Bindungen aufbauen, (3) Konsumieren und Regenerieren sowie (4) Partizipieren (Hurrelmann & Quenzel, 2016).

Dieser Arbeit soll jedoch das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1972) als Grundlage dienen, da dieses dezidierte Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter formuliert, die sich in der Praxis und besonders im Handlungsfeld Sport empirisch besser untersuchen lassen. Zudem gibt es bereits einige wenige Studien in diesem Forschungsfeld, die sich ebenfalls auf dieses theoretische Konzept beziehen, sodass es dort Anknüpfungspunkte gibt. Diese zeigten, dass den von Havighurst (1972) formulierten Entwicklungsaufgaben auch heute noch eine hohe Bedeutung in der Entwicklung von Jugendlichen zukommt (vgl. Dreher & Dreher, 1985 und 1997; Fend, 2001; Neuber, 2007b).

### **Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst**

Das systematische Konzept der Entwicklungsaufgaben geht auf den amerikanischen Sozial- und Erziehungswissenschaftler Robert J. Havighurst (1900-1991) zurück, der es in den 1930er bis 1950er Jahren auf der Grundlage amerikanischer Kinder- und Jugendpsychologen begründet und immer weiter ausgearbeitet hat. Auch im deutschsprachigen Raum wurde dieser Ansatz aufgenommen und vor allem in der entwicklungspädagogischen und -psychologischen Forschung sowie der Sozialisationsforschung weiterentwickelt (Dreher & Dreher, 1985; Fend, 1994; Oerter, 1995; Quenzel, 2015).

Nach Havighurst (1953) ist eine Entwicklungsaufgabe „eine Aufgabe, die in einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Zufriedenheit und Erfolg bei der Lösung nachfolgender Aufgaben beiträgt, während ein Mislingen zu Unglücklichsein des Individuums, zu Missbilligung seitens der Gesellschaft und Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt“ (ebd., S. 2 zit. n. Lohaus, 2018, S. 25). Diesem Ansatz liegen drei theoretische Perspektiven zugrunde:

- (1) „die Auffassung, dass sich Entwicklung über die gesamte Lebensspanne erstreckt,
- (2) die Auffassung, dass Entwicklungsprozesse in die Wechselwirkung von Individuum-Umwelt-Systemen eingebettet sind und

(3) die Auffassung, dass die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt einen aktiven, bewussten und zielbezogenen Prozess darstellt“ (Dreher & Dreher, 1985, S. 56).

Die von Havighurst (1972) für jeden Entwicklungsabschnitt im Lebenslauf genannten Entwicklungsaufgaben gehen aus den Quellen physische Reifung, kulturelle und gesellschaftliche Erwartungen sowie individuellen Zielsetzungen und Wertentscheidungen hervor (Oerter & Dreher, 2008). Des Weiteren nennt er formale Charakteristika von Entwicklungsaufgaben. Die *Kulturabhängigkeit* besagt zum einen, dass einige Aufgaben universell und von Kultur zu Kultur gleichermaßen gültig sind. Dies sind insbesondere Entwicklungsaufgaben, die mit der körperlichen Reife zusammenhängen, wie beispielsweise die Geschlechtsreife. Zum anderen gibt es einige Entwicklungsaufgaben, die an bestimmte Gesellschaften, soziale Schichten oder soziale Milieus gebunden und daher unterschiedlich ausgeprägt sind. Ein zweites Merkmal ist der *Zeitpunkt*, zu dem eine Entwicklungsaufgabe entsteht und ihre Bewältigung abgeschlossen ist. Während es zeitlich begrenzte Entwicklungsaufgaben gibt, die sich ausschließlich auf eine Lebensphase beziehen, erstrecken sich manche Entwicklungsaufgaben über mehrere Lebensphasen oder bilden den Übergang von einer zur nächsten Phase. Hier kann als Beispiel der Aufbau tiefer, reifer Freundschaftsbeziehungen beiderlei Geschlechts genannt werden. Ein drittes Merkmal ist die *Interdependenz*. Dies bedeutet, dass die positive Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe eine gute Voraussetzung für die spätere Lebensphase sowie die Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben ist. Denn Entwicklungsaufgaben lassen sich nicht isoliert voneinander betrachten, sondern sie sind miteinander verbunden und stehen zugleich in einer Wechselwirkung zueinander (Havighurst, 1972; Dreher & Dreher, 1985; Diers, 2016).

In Anlehnung an Havighurst formulieren Dreher & Dreher (1985) für das Jugendalter von 12 bis 18 Jahren Entwicklungsaufgaben, die sich drei thematischen Bereichen zuordnen lassen: soziale Beziehungen, Selbst und Zukunft (Albert, 2017). Im Folgenden werden die Entwicklungsaufgaben nach Oerter & Dreher (2008) in Kurzform vorgestellt:

### **Soziale Beziehungen**

- Aufbau reiferer, tieferer Freundschaftsbeziehungen (EA Peers)

Jugendliche müssen tiefe Freundschaften mit gleichaltrigen Jugendlichen beiderlei Geschlechts aufbauen und pflegen, sich in einen festen Freundeskreis integrieren und ein stabiles soziales Netzwerk aufrechterhalten.

- Aufnahme intimer Partnerbeziehungen (EA Liebesbeziehung)

Mit der Geschlechtsreife können Jugendliche ihre Liebesfähigkeit entwickeln. Durch die Aufnahme einer intimen Partnerschaft kann ein Grundstein für eine mögliche Gründung einer Familie gelegt werden.

- Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern (EA Ablösung Eltern)

Jugendliche müssen eine innere und äußere emotionale Distanz zu ihren Eltern entwickeln und sich somit von ihnen ablösen, um unabhängig und selbstständig zu werden.

### **Selbst**

- Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung (EA Körper)

Jugendliche müssen ihren Körper mit all den Veränderungen so akzeptieren, wie er ist. Sie müssen sich des eigenen Körpers bewusstwerden und ihn effektiv und sinnvoll einsetzen bzw. mit ihm umgehen.

- Auseinandersetzung mit und Aneignung der weiblichen/männlichen Geschlechtsrolle (EA Geschlechterrolle)

Jugendliche müssen sich mit der männlichen und weiblichen Geschlechterrolle in der Gesellschaft befassen, sich dazu positionieren und sich über ihre eigene Geschlechtsrolle bewusst sein. Sie müssen lernen diese Rolle für sich zu gestalten und ihr Verhalten daran zu orientieren.

- Entwicklung eines reflexiven Selbst (EA reflexives Selbst)

Jugendliche müssen wissen, wer sie sind und was sie wollen. Dazu gehört das Bewusstsein über eigene Stärken und Schwächen sowie die eigene Identität.

- Entwicklung eigener Wertvorstellungen (EA Werte)

Jugendliche müssen herausfinden welche Normen und Werten ihnen wichtig sind und dadurch eine eigene Weltanschauung entwickeln, die als Orientierung für das eigene Handeln dient.

### **Zukunft**

- Entwicklung einer beruflichen Perspektive (EA Beruf)

Jugendliche müssen wissen welchen Beruf/welches Berufsfeld sie ergreifen wollen und was sie brauchen oder lernen müssen, um dies zu erreichen.

- Entwicklung einer Zukunftsperspektive (EA Zukunft)

Jugendliche müssen ihr Leben planen und Ziele ansteuern, von denen sie glauben, dass sie sie erreichen können. Diese Aufgabe ist in besonderem Maße mit anderen Aufgaben wie z.B. berufliche Karriere, Partnerschaft bzw. Familienleben und Unabhängigkeit verknüpft.

## 2.4 Sport und Jugend(sozial)arbeit

Dem Sport werden häufig positive Effekte in Bezug auf den Entwicklungsprozess von Heranwachsenden zugeschrieben und so findet er neben dem Schul- und Vereinssport auch im Bereich der Sozialen Arbeit, speziell in der Kinder- und Jugendhilfe, immer mehr Anwendung. Das Handlungsfeld Sport wird in Verbindung mit der Jugend(sozial)arbeit im Folgenden näher betrachtet und erläutert.

### 2.4.1 Begriffsklärungen zum Handlungsfeld Sport

Da Sport ein gesellschaftlich-kulturelles Massenphänomen mit vielen Facetten ist und eine zunehmende Ausdifferenzierung des Sports erfolgt, gibt es in der sportwissenschaftlichen Diskussion keine einheitliche Definition von Sport. Vielmehr existiert eine Vielzahl an teils widersprüchlichen Begriffsbestimmungen, die auf verschiedenen Grundlagen und Voraussetzungen sowie Differenzierungen anhand unterschiedlichster Bedingungen, Merkmale und Aktivitäten beruhen (Haverkamp & Willimczik, 2005). Demnach muss für den jeweiligen Gegenstandsbereich der sportwissenschaftlichen Forschung festgelegt werden, welches Verständnis bzw. welche Begriffsbestimmung von Sport gemeint ist. Dies soll anhand der folgenden Aspekte für die vorliegende Arbeit geschehen.

#### Weites Sportverständnis

Der Gegenstandsbereich dieser Arbeit kann der sportwissenschaftlichen Teildisziplin *Sportpädagogik* zugeordnet werden, in der lediglich Übereinstimmung darüber herrscht, „dass Sport an eine (eigenaktive) körperliche Bewegung geknüpft ist und durch seine Ausübung bzw. Inszenierung Entwicklungsförderung unter bestimmten Zielsetzungen erreicht werden kann“ (Albert, 2016, S. 29). Es werden also nicht die sportlichen Handlungen an sich in den Fokus der Forschung genommen, sondern primär die Inszenierungen von Sport und die subjektiven Erfahrungen, Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die daraus hervorgehen (ebd.). Die drei miteinander in Verbindung stehenden Begriffe *Bewegung*, *Spiel* und *Sport* finden in der Sportpädagogik häufig Anwendung und weisen auf ein *weites* Sportverständnis hin. Nach Wopp (2006) bedeutet dies, dass Bewegungen dann sportlich sind, wenn die Akteure diese für sich selbst als Sport ansehen. Damit ist die Innensicht der sportlich Aktiven bedeutend für das Verständnis. Sportliches Handeln besteht aus vielfältigen Spiel- und Bewegungsformen, die mit unterschiedlichen Handlungszielen nach persönlichen Regeln in unterschiedlichsten Organisationsformen ausgeübt werden können.

### **Freizeitsport als Sport für alle**

Der pluralisierte und ausdifferenzierte Sport, wie er heute in den „modernen westlichen Multioptionsgesellschaften“ (Wopp, 2006, S. 25) zu finden ist, bietet eine große Vielfalt an sportlichen Handlungsmöglichkeiten und somit auch zunehmend mehr Menschen den Zugang zum Sport. So kann die Idee des in der Freizeit betriebenen Sports als *Sport für alle* bezeichnet werden. Davon abgrenzen lässt sich der Spitzensport, zu dem nur wenige auf höchstem Niveau sportlich aktive Athleten/-innen in den normierten und wettkampfmäßig betriebenen Sportarten Zugang haben. Auch der Freizeitsport schließt die nach internationalem Regelwerk organisierten Sportarten nicht aus, solange sie auf einem niedrigeren Leistungsniveau ausgeübt werden und somit den Zugang für alle ermöglichen (ebd.). Der Freizeitsport orientiert sich vorrangig an den Bedürfnissen und Interessen der Sportler/-innen, ist demnach nicht auf bestimmte Sportarten begrenzt und wird freiwillig ausgeübt (Wopp & Dieckert, 2002). Durch die Pluralisierung der Gesellschaft entstanden für Jugendliche vielzählige Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und somit auch unterschiedliche *Arten* des Freizeitsports. So wird in der Sportwissenschaft der Freizeitsport in der Postmoderne, in der Risikogesellschaft, in der Erlebnisgesellschaft und in der Zivilgesellschaft unterschieden (ebd.). Angeboten wird der Freizeitsport in seinen zahlreichen Facetten von Vereinen, Hochschulen, kommerziellen Anbietern, gemeinnützigen Organisationen usw. Er kann allerdings auch selbstorganisiert ausgeübt werden.

### **Formelles und informelles Sportsetting**

Bezüglich der Inszenierung von Sport lassen sich das *formelle* und das *informelle* Sportsetting differenzieren. Dazu „bieten sich verschiedene Merkmale an, wie z.B.:

- soziales Setting (Individuum vs. Team),
- Organisationsgrad (selbstarrangiert vs. fremdarrangiert),
- Grad der Pädagogisierung (angeleitet vs. ohne Anleitung),
- Verpflichtungsgrad der Teilnahme (Pflicht vs. Freiwilligkeit),
- Motive der Teilnehmenden (z. B. Gesundheit vs. Spaß),
- räumliches Setting (z. B. Sporthalle vs. Park) oder
- Zugangsvoraussetzungen (unbezahlt vs. bezahlt, mit/ohne Leistungsvoraussetzungen)“ (Albert, 2016, S. 31).

Laut Bindels Ansatz (2008) ist das *informelle Sportsetting* gekennzeichnet durch ein selbstständiges Agieren ohne Fremdstrukturierung. Dies bedeutet, dass keine qualifizierte Lehrperson oder sonstige Sportvermittler anwesend sind. Der gewünschte Sport kann als Individual- oder Mannschaftssport nach gegebenen oder selbst

ausgedachten Regeln ausgeführt werden. Informelles Sporttreiben findet freiwillig sowie außerhalb oder auch innerhalb von Institutionen statt. Daher ist Sporttreiben in informellen Settings nicht per se kostenfrei. „Pädagogisches Handeln zielt ferner auf Selbstständigkeit bzw. Handlungsfähigkeit ab und damit auch auf die Befähigung, selbst arrangiert und selbst strukturiert Sport in der Freizeit treiben zu können“ (Albert, 2016, S. 34).

Das *formelle Sportsetting* hingegen beschreibt ein fremd strukturiertes und arrangiertes Sporttreiben in Organisationen und Institutionen, in denen Sportler/-innen durch qualifiziertes Personal zielbezogen betreut oder angeleitet werden. Damit ist das Sporttreiben meist an festgesetzte Zeiten und Orte gebunden. Es kann sowohl freiwillig oder verpflichtend als auch kostenpflichtig oder kostenfrei stattfinden. Durch die Anleitung durch ausgebildete Sportvermittler „ist das formelle Sportsetting für die Pädagogik hochrelevant“ (Albert, 2016, S. 34).

Zudem können anhand der für Jugendliche relevanten Lebensbereiche Schule und Freizeit die Handlungsfelder *Schulsport* und *Freizeitsport* voneinander unterschieden werden. Die Integration des *formellen* sowie *informellen* Sportsettings mit den genannten Handlungsfeldern ist in Abbildung 2 zusammenfassend dargestellt.

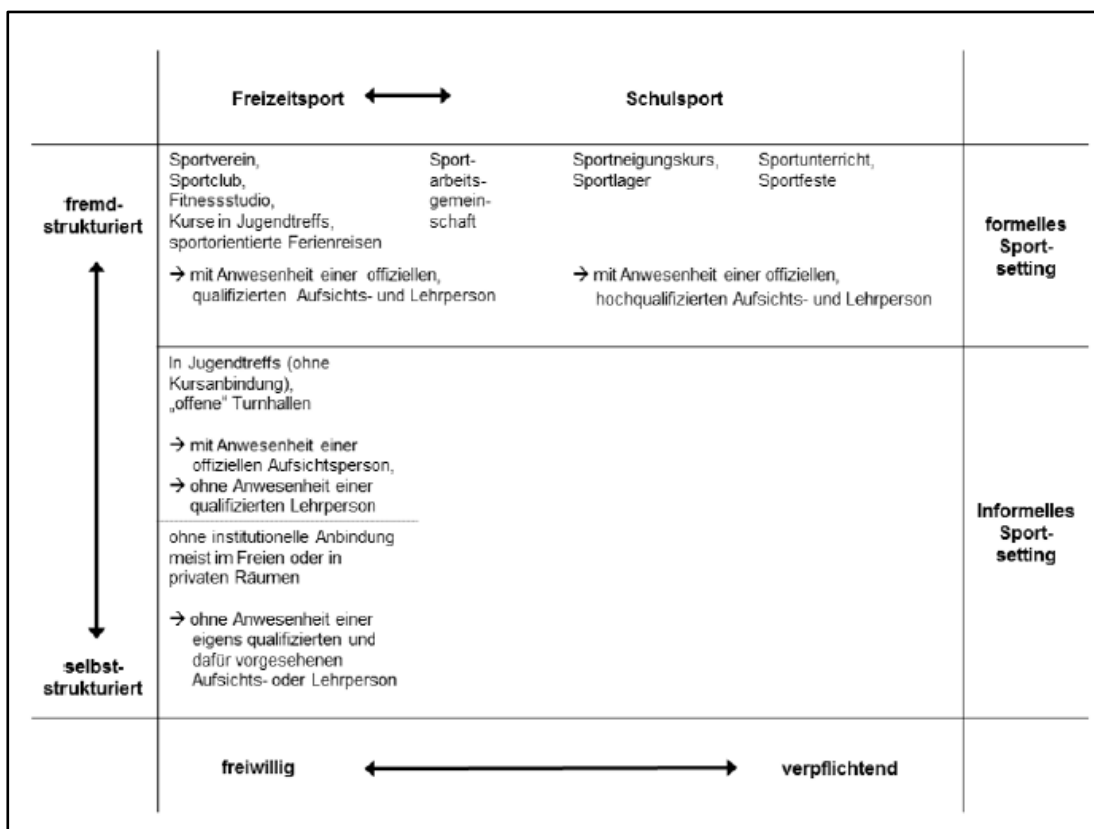


Abb. 2. Handlungsfelder Freizeitsport und Schulsport (Albert, 2016, S. 32)

## 2.4.2 Sportengagement von Jugendlichen

Auch heute noch gehören sportliche Aktivitäten zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten von Heranwachsenden. So treibt der Großteil aller Kinder und Jugendlichen regelmäßig Sport, wobei als zentraler Anbieter der Sportverein zu nennen ist. (Grgic & Züchner, 2013). Während im Alter von 7 bis 14 Jahren 80 % der Jungen und 60 % der Mädchen in einem Sportverein aktiv sind, sinkt der Anteil in der Altersklasse 15 bis 18 Jahre auf 65 % bei den Jungen und 46 % bei den Mädchen (Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2017). Somit erreichen Sportvereine dennoch stärker als jegliche andere Jugendorganisation die Zielgruppe der Heranwachsenden (Braun, 2013b; Gerlach & Brettschneider, 2013). An dieser Stelle soll jedoch angemerkt werden, dass die Mitgliedschaft in Sportvereinen von sozio-ökonomischen Faktoren abhängig ist. So sind beispielsweise Kinder und Jugendliche mit niedrigerem Bildungsniveau, geringem sozio-ökonomischen Status oder mit Migrationshintergrund seltener in Sportvereinen aktiv (Gerlach & Brettschneider, 2013; Züchner, 2013; Mutz & Burrmann, 2015a).

Doch nicht nur im Sportverein oder in der Schule treiben Jugendliche Sport, sondern auch in weiteren Sportszenen wie Leistungssport, kommerzieller Sport, Trendsport oder informeller Sport. Besonders kommerzielle Sportangebote haben sich fest etabliert und werden von Jugendlichen zunehmend häufiger in Anspruch genommen. „Insgesamt dürften bis zu einem Fünftel der weiblichen und bis zu einem Drittel der männlichen Jugendlichen kommerzielle Sportangebote nutzen“ (Thieme, 2015, S. 177). Zu den beliebtesten Sportarten in diesem Bereich zählen Tanzen, Fitnesstraining und Kraftsport (ebd.).

Durch die Ausdifferenzierung und Erweiterung des Sportverständnisses haben auch informelle Sportaktivitäten im Jugendalter an Bedeutung gewonnen. Neben alltags-tauglichen Sportpraktiken wie Joggen, Radfahren und Schwimmen, zählen auch Spielsportarten (Streetball, Fußball, Inlinehockey) sowie Risiko- (z.B. Klettern, Parcour) und Funsportarten (z.B. Skateboarding, Slacklining, Surfen) zum Setting des informellen Sports. Die Durchführung der Sportaktivitäten kann zeitlich und räumlich flexibel sowie alleine oder in einer Gruppe erfolgen. Diese hohe Variabilität und Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet Jugendlichen die Chance einer individuellen Entfaltung und Entwicklung (Bindel, 2008). Laut Züchner (2013) treiben 26,5 % der 14- bis 17-Jährigen und 36,5 % der 18- bis 24-Jährigen ausschließlich selbstorganisiert Sport, wobei die Anzahl der Jungen höher ist als die der Mädchen.



### **2.4.3 Sportbezogene Jugend(sozial)arbeit**

Bewegung, Spiel und Sport bieten nicht lediglich ein sportbezogenes Erfahrungspotenzial, sondern darüber hinaus sind sie bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen. Da sportliche Aktivitäten zudem zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten junger Menschen gehören, ist der Sport ein geeignetes Medium in der allgemeinen Jugendarbeit sowie in der Jugendsozialarbeit. Um in Sinne der Entwicklungsförderung zu agieren, müssen sportpädagogische Angebote jedoch speziell inszeniert werden.

Bevor auf die Verbindung von Sport und Jugend(sozial)arbeit eingegangen wird, sollen zunächst einige Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe genannt werden.

#### **Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe**

Verankert sind die gesetzlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe im Achten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB VIII). Eines der zentralen Ziele der Kinder- und Jugendhilfe ist die Förderung junger Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung durch Bereitstellen von erforderlichen Angeboten. Diese Angebote orientieren sich an den Interessen der Jugendlichen, werden von verschiedenen Trägern erbracht und erfolgen in diversen Schwerpunkten. Mit dem Schwerpunkt *Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit* wird der explizite Bezug zum Handlungsfeld Sport hergestellt (SGB VIII, § 11; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2013).

Während sich die Jugendarbeit allgemein an alle Jugendlichen richtet, bezieht sich die Jugendsozialarbeit auf junge Menschen, deren gesellschaftliche Integration wenig gelungen bzw. bedroht ist (SGB VIII, § 13; BMFSFJ, 2013). Ziel der Jugendsozialarbeit ist das Ausgleichen sozialer Benachteiligungen, die „zum Beispiel durch ökonomische Missverhältnisse, familiäre Konstellationen, defizitäre Bildung, Geschlecht sowie ethnische oder kulturelle Herkunft“ (Derecik & Züchner, 2015, S. 219) entstehen können. Die personalen und sozialen Ressourcen, die für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter nötig sind, sollen gezielt gestärkt werden.

#### **Jugendarbeit im Sportverein**

Da Sportvereine zu den bedeutendsten Jugendorganisationen gehören und sie nahezu zwei Drittel aller Jugendlichen erreichen, ist eine Jugendarbeit in Sportvereinen ein wichtiger Bestandteil. Dabei soll der Sport einen Beitrag zur Persönlichkeitsförderung junger Menschen leisten. Mit dieser Intention und entsprechenden Angeboten gelten Sportvereine in Deutschland als anerkannter, freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe (nach SGB VIII, § 75). Die Jugendarbeit im Sport bezieht sich dabei „in erster Linie nicht auf eine sportlich-motorische Förderung, sondern auf die Förderung

jugendlicher Gesellung, jugendlicher Entwicklung und Sozialisation“ (Derecik & Züchner, 2015, S. 218). Dadurch werden zwei inhaltliche Ausrichtungen und Perspektiven der Jugendarbeit im Sportverein deutlich, die sich wechselseitig beeinflussen (s. Tab. 1): Sozialisation *zum* Sport und Sozialisation *durch* Sport (Baur & Burrmann, 2008). Bei der *Sozialisation zum Sport* geht es um die Frage, wie (junge) Menschen den Zugang zum Handlungsfeld Sport finden und in dieses involviert sind. Der Fokus liegt auf der Bereitstellung von sportartspezifischen oder sportartübergreifenden Angeboten, die die Förderung der körperlichen Leistungsfähigkeit als Ziel haben. Jugendliche sollen innerhalb der Strukturen des Sports zur Handlungsfähigkeit erzogen werden. Bei der *Sozialisation durch Sport* geht es um die Wirkungen des Sportengagements auf die Persönlichkeitsentwicklung. Durch überfachliche Aufgaben sollen die personalen und sozialen Ressourcen der Heranwachsenden gefördert werden, sodass sie auch außerhalb der Strukturen des Sports zur Handlungsfähigkeit erzogen werden.

Da sich diese beiden inhaltlichen Ausrichtungen wechselseitig beeinflussen, können sie in der Praxis nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Bei der Ausübung sportbezogener Aufgaben können durchaus auch überfachliche Aufgaben umgesetzt werden. Somit kann durch die Förderung körperlicher Leistungsfähigkeit auch implizit und intendiert die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und umgekehrt erreicht werden (Derecik & Züchner, 2015).

Tab. 1. *Inhaltliche Ausrichtung der Jugendarbeit im Sportverein (veränderte Darstellung nach Derecik & Züchner, 2015, S. 221).*

<b>Jugendarbeit im Sportverein</b>	
<b>Sozialisation zum Sport</b>	<b>Sozialisation durch Sport</b>
sportbezogene Aufgaben	überfachliche Aufgaben
sportartspezifische und sportart- übergreifende Angebote	sportartspezifische und sportart- übergreifende Angebote
Förderung der körperlichen Leistungsfähigkeit	Förderung der Persönlichkeitsentwicklung
Gegenwartsorientiert	Zukunftsorientiert

Anmerkung: Die gestrichelte Linie in der Mitte veranschaulicht die wechselseitige Beeinflussung der beiden inhaltlichen Ausrichtungen

Da es in der Kinder- und Jugendhilfe primär um die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung geht, werden Sportvereine lediglich vom öffentlichen Träger der Jugendarbeit anerkannt und gefördert, wenn sie ihre inhaltliche Ausrichtung im Sinne der Sozialisation *durch* Sport vollziehen (Kreft, 2001). Somit wird „die vermeintlich

unpädagogische sportbezogene von der pädagogisch ‚wertvollen‘ allgemeinen Jugendarbeit abgegrenzt“ (Baur & Braun, 2000b, S. 378). Dadurch sieht sich die Sportwissenschaft sowie vor allem die Deutsche Sportjugend (dsj) in der Pflicht, Wirkungsnachweise zu erbringen, die *Soziale Offensive im Kinder- und Jugendsport* weiterzuentwickeln und sich verstärkt in den Bereichen der Jugendarbeit einzubringen. Denn nach wie vor betrachten die dsj und der DOSB den Sportverein als eine Lernumgebung, in der nicht nur sportbetonte Kompetenzen vermittelt werden, sondern „eine Vielzahl an überfachlichen Kompetenzen im Sinne der Kinder- und Jugend(sozial)arbeit gefördert werden sollen“ (Derecik & Züchner, 2015, S. 224).

Während die Sportvereine eine pädagogisch wertvolle sportbezogene Jugendarbeit realisieren können, stoßen sie im Bereich der Jugendsozialarbeit an ihre Grenzen. Nur äußerst selten können die Angebote der Sportvereine einer gezielten Sozialen Arbeit zugeschrieben werden, was nicht nur an der Inszenierung von Sport liegt, sondern auch durch die fehlende pädagogische Qualifikation der TrainerInnen und ÜbungsleiterInnen begründet werden kann. Außerdem sind sozial benachteiligte Jugendliche wesentlich seltener in Sportvereinen vertreten, sodass sie in einem wichtigen entwicklungsfördernden Handlungsfeld weniger partizipieren oder sogar ausgeschlossen werden. Eine sportbezogene Jugendsozialarbeit findet daher größtenteils außerhalb der Sportvereine statt, wobei es sich dabei um ein eher geringfügig entwickeltes und verbreitetes Feld sowohl in der Theorie als auch in der Praxis handelt.

### **Sportbezogene Angebote in der Jugend(sozial)arbeit**

In der Jugend(sozial)arbeit wird die Bedeutung des Sports für (sozial benachteiligte) Jugendliche zunehmend mehr erkannt und so gehen Sport und Jugendhilfe verstärkt aufeinander zu, um ihre Potenziale zu bündeln und noch besser zu nutzen (Winkel, 2012). So fungiert der Sport beispielsweise als Zugangsmedium zu bestimmten Jugendlichen oder als zentraler Bestandteil von Projekten und Angeboten, wobei er im Sinne der *Sozialisierung durch Sport* Anwendung findet. Besonders in Einrichtungen der offenen Jugend(sozial)arbeit bestehen sportorientierte Angebote, wie z.B. Tischtennis, Billiard, Fußball, Tanzen usw., die in Eigenregie von den Jugendlichen selbst organisiert und durchgeführt werden oder in festen, betreuten Kursangeboten stattfinden. Auch erlebnispädagogische Angebote der Jugendhilfe beziehen Sport- und Bewegungserfahrungen in ihr Programm mit ein. Außerdem finden Sport- und Bewegungsangebote auch zunehmend mehr Anwendung in der offenen Ganztagschule, um dort den sozialen Herausforderungen zu begegnen und sie zu mindern.

Allerdings kann festgehalten werden, dass Sport und Jugendhilfe, als Teil der Sozialen Arbeit, zwar schon mehr zusammenarbeiten als noch vor einigen Jahren, dennoch

sowohl in der Forschung und im Ausbildungssystem an Hochschulen als auch in der Praxis diese beiden Felder mehr nebeneinander existieren als miteinander (Michels, 2007). Durch die unzureichende Verknüpfung von Sportpädagogik und Sozialpädagogik im akademischen Ausbildungssystem in Deutschland mangelt es an qualifiziertem Personal, welches sowohl sportfachliche Kompetenzen als auch pädagogische Methoden und Verfahren vorweisen und anwenden kann. Dies lässt sich als einer der Gründe nennen, warum der Bereich der sportbezogenen Jugend(sozial)arbeit bisher nur relativ wenig verbreitet ist, obwohl gerade den bewegungsorientierten Angeboten „eine vielseitige und pauschale positive Wirkung hinsichtlich persönlichkeitsbildender und sozialintegrativer Wirkungsweisen zugeschrieben“ (Michels, 2007, S. 13) wird. Dennoch gibt es bereits Vereine und Institutionen, die sich den Themen Sport und Jugend(sozial)arbeit widmen und diverse Projekte durchführen und Netzwerke aufbauen. Und auch im akademischen Ausbildungssystem wurde in den letzten Jahren der Mangel an ausgebildeten sportpädagogischen Fachkräften wahrgenommen und so soll nun ein deutschlandweit erster kombinierter Studiengang „Soziale Arbeit und Sport“ (SAS) angeboten werden. Dieser wurde gemeinsam vom Landessportbund Berlin (LSB) und von der Deutschen Hochschule für Gesundheit und Sport (DHGS) konzipiert und startet im Jahr 2019 an der DHGS in Berlin.

### **Das Centre Talma – ein sportbezogener Jugendclub in Berlin**

Der sportbezogene Jugendclub *Centre Talma* (im Folgenden oft nur *Centre* genannt, da die Jugendlichen ihn so bezeichnen) in Berlin Reinickendorf soll als ein Beispiel aus der Praxis vorgestellt werden, da dieser das konkrete Feld für die empirische Untersuchung dieser Arbeit darstellt.

Das *Centre Talma* ist eine Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtung des *Vereins für Sport und Jugendsozialarbeit e.V.* (VSJ), welcher eine Initiative der Sportjugend Berlin, Gesellschafter der *Gesellschaft für Sport- und Jugendsozialarbeit gGmbH* (GSJ) und anerkannter freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe ist. Eine der Kernaufgaben des VSJ ist die Förderung der Persönlichkeitsbildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch offene und möglichst leicht zugängliche sport- und sozialpädagogische Angebote insbesondere für sozial benachteiligte junge Menschen (Brandi, 1998). Das vielfältige Angebot im *Centre* wird von einer Trägergemeinschaft bestehend aus dem *Bowling Club de Francaise*, der Kiezküche mit ihrem Kinder- und Jugendrestaurant *Talmarant* und den zwei Projekten *Mädchensportzentrum (MSZ)* und *EventCenter* der GSJ gestaltet, um Inhalte des Sports und einer gesunden Ernährung mit den Ansätzen der Kinder- und Jugendsozialarbeit zu verbinden. In den sportorientierten Projekten liegt der Schwerpunkt auf einer geschlechtsbewussten

Arbeit für Mädchen und Jungen, wobei sich die Angebote des MSZ primär an Mädchen und junge Frauen richten, welche im Handlungsfeld Sport nach wie vor unterrepräsentiert sind (s. Kap. 2.4.2).

Der Schwerpunkt des *Centre Talmas* ist die Sportart Tanzen. In verschiedenen wöchentlich stattfindenden Kursangeboten, die von teils ausgebildeten Tanzpädagoginnen oder jugendlichen DozentInnen betreut werden, tanzen Kinder und Jugendliche unterschiedlichsten Alters. Die Tanzart Hip Hop steht in den meisten Kursen im Fokus, da dieser für Respekt steht. Nicht nur durch das Tanzen selbst, sondern auch durch Veranstaltungen und Workshops wird das vom *Centre* formulierte Hauptthema „Respect Girls“ durchgängig behandelt und nach außen vermittelt. Die Kombination aus sportlichen und sozialpädagogischen Angeboten soll den Jugendlichen die Möglichkeit zur Mitgestaltung und Partizipation geben, sowie ihren Entwicklungsprozess fördern.

Aufgrund der fremdorganisierten und durch qualifizierte sportpädagogische Mitarbeiter/-innen betreuten Kursangebote kann das Projekt dem Setting *des formellen Freizeitsports* im Kontext der Jugend(sozial)arbeit zugeordnet werden (vgl. Tab. 2). Es dient als ein Beispiel aus der Praxis und zeigt, wie Sport und Jugend(sozial)arbeit zusammenarbeiten können.

### **3 Fragestellungen der empirischen Untersuchung**

Aufgrund der zu Beginn erwähnten Forschungsdesiderate im Feld der sportbezogenen Jugend(sozial)arbeit und eingeordnet in den zuvor beschriebenen theoretischen Rahmen wird in dieser Untersuchung zwei Fragestellungen nachgegangen: erstens wird im Sinne der Inszenierung von sportpädagogischen Angeboten untersucht, welche kontextuellen Gegebenheiten für den Entwicklungsprozess förderlich sind, um daraus Handlungsempfehlungen für die Praxis ableiten zu können. Zweitens wird gefragt, welche Bedeutung die Teilnahme an diesen sportpädagogischen Angeboten für die Entwicklung bzw. für die Bewältigung der einzelnen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter hat. Dabei sollen die Forschungsfragen durch die subjektive Perspektive junger Frauen, die jahrelang in dem sportbezogenen Jugendclub *Centre Talma* aktiv waren, beleuchtet werden. Demnach lassen sich folgende zwei Forschungsfragen formulieren:

(1) Durch welche kontextuellen Gegebenheiten wird die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben aus Sicht der jungen Frauen durch das Sportengagement gefördert?

(2) Bei welchen Entwicklungsaufgaben hat das Sportengagement aus Sicht der jungen Frauen die Bewältigung gefördert bzw. beeinflusst?

## 4 Methodik

### 4.1 Sampling

Die Wahl der methodischen Vorgehensweise einer Untersuchung ist von entscheidender Bedeutung für eine Studie. Dazu zählen neben dem Sampling auch die Datenerhebung sowie die Datenauswertung.

In qualitativen Studien wird die Aussagekraft, die Gültigkeit sowie die Varianz der Forschungsergebnisse in besonderem Maße durch die Auswahl der Teilnehmenden beeinflusst, wobei diese den Geltungsbereich der Ergebnisse festlegt. Um als Ziel einer Studie generalisierende Aussagen zu ermöglichen, muss demnach der Gegenstandsbereich in der Zusammensetzung des Samples angemessen und bedacht erfasst werden (Helfferrich, 2005; Merkens, 2000). Allgemein ist diese Zusammensetzung abhängig von zuvor theoretisch oder empirisch gewonnenen oder festgelegten Kriterien, die zur Eingrenzung des Gegenstandsbereiches der Untersuchung dienen. Durch solch eine kriteriengesteuerte Fallauswahl soll sichergestellt werden, dass ausschließlich „für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 43). Diese wird wiederum von der Zugänglichkeit der Fälle sowie von forschungspragmatischen Aspekten bestimmt. Trotz der Eingrenzung des Gegenstandsbereiches wird eine möglichst große Variation innerhalb des Samples angestrebt.

#### Das Sampleverfahren

Für die Auswahl eines qualitativen Samplings lassen sich grundlegend zwei Strategien herausarbeiten: Zum einen kann das Sample anhand theoretisch begründeter Merkmale *vor Beginn der Untersuchung* festgelegt werden und zum anderen können die Kriterien für die Auswahl systematisch und sukzessive *während des Untersuchungsverlaufs* entwickelt und modifiziert werden (Merkens, 2000; Kelle & Kluge, 2010). Für die vorliegende Interviewstudie wurde das erstgenannte Sampleverfahren gewählt, da sich aus der theoretischen Rahmenkonzeption bezüglich der Entwicklungsförderung durch Sport im Jugendalter konkrete Merkmale ableiten ließen. Bei diesem Verfahren, welches von Kelle und Kluge (2010, S. 50) als „Qualitative Stichprobenpläne“ bezeichnet wird, werden „Untersuchungssituationen, Zeitpunkte, Untersuchungsorte und Personen *vor der* Feldphase festgelegt“ und die Datenauswertung bzw. -analyse erfolgt erst nach der Datenerhebung. In folgenden drei Bereichen müssen demnach vor der Untersuchung Entscheidungen getroffen werden:

- (1) relevante Merkmale für die Fallauswahl,
- (2) Merkmalsausprägungen und
- (3) die Größe des Samples.

Die relevanten Merkmale für die Fallauswahl (s. Tab. 2) werden dabei anhand der Fragestellung, anhand theoretischer Vorüberlegungen sowie anhand des Vorwissens über das Untersuchungsfeld bestimmt. Bezüglich der Merkmalsausprägungen wird eine möglichst große Varianz bzw. Heterogenität angestrebt, wobei die Größe des Samples von Bedeutung ist. An dieser Stelle ist zu berücksichtigen, dass die Auswertung von Textdaten mit einem großen Aufwand verbunden und von den zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig ist. Daher sollte die „ideale Samplegröße“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 50). für die jeweilige Untersuchung unter pragmatischen Gesichtspunkten festgelegt werden. Aus den genannten Gründen wurde die Samplegröße für die vorliegende Untersuchung auf fünf Teilnehmerinnen beschränkt.

Tab. 2. *Relevante Merkmale für die Fallauswahl*

<b>Merkmal</b>	<b>Erklärung</b>
<b>Institution Centre Talma</b>	Alle Teilnehmerinnen sollen in der gleichen Institution aktiv sein, damit der gleiche strukturelle Kontext gegeben ist und somit eine Vergleichbarkeit möglich wird. Ausgewählt wurde das Mädchensportzentrum <i>Centre Talma</i> .
<b>Geschlecht</b>	Jungen und Mädchen unterscheiden sich in ihrer Entwicklung bezüglich der an sie gestellten gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen, sowie der Geschlechtsrollen. Aufgrund der ausgewählten Institution werden nur Mädchen bzw. junge Frauen untersucht.
<b>Alter</b>	Betrachtet wird das Jugendalter (13-18 Jahre). Daher müssen die Teilnehmerinnen mindestens 18 Jahre alt sein, um auf diesen Lebensabschnitt zurückblicken zu können.
<b>Dauer der "Mitgliedschaft" im Centre Talma</b>	Um Entwicklungsprozesse im Allgemeinen und die Bedeutung des Sports für diesen Prozess im Speziellen untersuchen zu können, muss ein längerer Zeitraum betrachtet werden. Die Teilnehmerinnen sollten daher mindestens drei Jahre in der Jugendphase im <i>Centre Talma</i> sportlich aktiv gewesen sein.
<b>regelmäßige Kursteilnahme im Centre Talma</b>	Um die Bedeutung oder Auswirkung des Sports auf den Entwicklungsprozess untersuchen zu können, muss ein regelmäßiges Sportengagement gegeben sein. Daher sollten die Teilnehmerinnen mindestens 1x pro Woche an einem Tanzkurs im <i>Centre Talma</i> teilgenommen haben.
<b>Sportengagement im Jugendalter im Centre Talma</b>	Im Centre Talma werden viele verschiedene Tanzkurse angeboten. Die Teilnehmerinnen sollten verschiedene Kurse besucht haben, um eine möglichst große Variation zu erlangen.

Die Merkmale *Institution* und *Geschlecht* sind homogene Merkmale, da sie bei allen Teilnehmerinnen gleichermaßen gegeben sind. Dies gewährleistet eine Vergleichbarkeit und z.B. ein Herausstellen von Gemeinsamkeiten. Die weiteren vier Merkmale



*Alter, Dauer der Mitgliedschaft, regelmäßige Kursteilnahme sowie Sportengagement* sind heterogene Merkmale, da sie sich in ihrer Ausprägung unterscheiden und somit zu einer Variation innerhalb des Samples führen. Genauere Informationen bezüglich der diversen Merkmalsausprägungen sind zu Beginn des Ergebnisteils (Kap. 5) zu finden, wo die Teilnehmerinnen anhand eines Kurzprofils vorgestellt werden.

### **Zugang zu den jungen Frauen**

Sowohl bei qualitativen als auch bei quantitativen Studien haben Forschende nicht immer einen direkten Kontakt in das Forschungsfeld. In diesem Fall können so genannte Schlüsselpersonen (Gatekeeper) helfen, um den Kontakt zu den Teilnehmenden einer Untersuchung herzustellen. „Gatekeeper sind mit den Gegebenheiten vor Ort besser vertraut und können demnach beim Eintritt in das Forschungsfeld, bei der Auswahl und dem Ansprechen der interessierenden Personen sehr hilfreich sein“ (Albert, 2016, S.130).

Für die vorliegende Untersuchung wurde zunächst einmal Kontakt mit der Leiterin des Mädchensportzentrums *Centre Talma* aufgenommen, um von ihr die Genehmigung für die Durchführung der Untersuchung zu bekommen. Im weiteren Verlauf fungierte eine Mitarbeiterin als Gatekeeper, die bereits seit einigen Jahren im MSZ arbeitet und auch selber tanzt. Ihr wurde ein kurzes Anschreiben der Forscherin gegeben, mit dem sie an die jungen Frauen des MSZ herantreten konnte. Sie kennt viele junge Frauen persönlich und suchte sechs von ihnen aus, denen sie ‚die Durchführung des Interviews zugetraut hat‘. Nachdem die Forscherin die Kontaktdaten erhielt, war ein direkter Austausch mit den Teilnehmerinnen per E-Mail möglich. Nachdem das Forschungsvorhaben noch einmal kurz erläutert wurde, wurde um die Teilnahme an einem Interview gebeten. Vier der jungen Frauen meldeten sich zurück, mit denen jeweils ein individueller Termin vereinbart wurde. Das fünfte Interview wurde mit der Schlüsselperson selbst geführt.

## **4.2 Datenerhebung**

Für die Erhebung der Daten muss ein Untersuchungsverfahren gewählt werden, mit dem der Entwicklungsprozess in der Jugend und die Bedeutung des Sportengagements für diese Entwicklung erfasst werden können. Dafür eignen sich qualitative Interviewverfahren, bei denen die Befragten aus subjektiver Perspektive über Prozesse, Erfahrungen und Kontexte berichten und somit Informationen für die Forschung liefern können. Es gibt verschiedene qualitative Interviewformate, die sich in ihren Zielstellungen und Vorgehensweisen sowie der Steuerung unterscheiden (Hopf, 2000; Mey & Mruck, 2011). Daher muss in einem ersten Schritt ein passendes

Verfahren für die Untersuchung mit den Jugendlichen festgelegt werden bevor anschließend die Untersuchung durchgeführt werden kann.

#### **4.2.1 Untersuchungsverfahren**

Als eine der dominierenden qualitativen Forschungsverfahren in der Sozialforschung gilt die offene Befragung, die in verschiedenen Varianten Anwendung findet. Drei grundlegende Interviewtypen lassen sich unterscheiden: narrative Interviews, problemzentrierte Interviews und Experten-Interviews (Mey & Mruck, 2011).

Um Erfahrungs- und Handlungsweisen sowie Prozesse in einem bestimmten Kontext bzw. Gegenstandsbereich (hier im Bereich des Sports) zu erforschen, wurde das problemzentrierte Interview für die empirische Untersuchung dieser Arbeit ausgewählt. Beim problemzentrierten Interview handelt es sich um eine Form des qualitativen Interviews, dass die „(...) Möglichkeit [bietet], Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben“ (Hopf, 2000, S. 350). Zwar steht hierbei eine möglichst offene Fragestellung im Vordergrund, doch im Gegensatz zu anderen qualitativen Interviewformen, wie beispielsweise dem narrativen Interview, wird der Fokus bei dieser Methodik auf einen gewissen Problembereich der gesellschaftlichen Realität gelegt, den es zu ergründen und zu analysieren gilt. Folgende drei Grundpositionen können für das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) skizziert werden: *Problemzentrierung*, *Gegenstandsorientierung* und *Prozessorientierung*. Das Interesse liegt dabei in hohem Maße auf der „persönlichen Perspektive der Interviewten und ihren Erfahrungen mit dem zu untersuchenden Phänomen“ (Baur & Blasius, 2014, S. 53). Die interviewende Person kann flexibel auf die Gesprächspartner eingehen sowie Rückfragen oder ergänzende Zusatzfragen stellen, während die Befragten weitgehend frei erzählen können (Witzel, 2000). Auch aufgrund fehlender Erfahrung sowohl auf Seite der Forscherin als auch auf Seite der jungen Frauen wurde sich für das problemzentrierte Interview entschieden, welches durch Nachfragen und einer gewissen Vorstrukturierung durch den Leitfaden zu mehr Sicherheit führen kann.

#### **4.2.2 Untersuchungsdurchführung**

##### **Der Leitfaden**

Der Leitfaden kann im Vorfeld zur Strukturierung des Wissens hilfreich sein und dient während des Kommunikationsprozesses als Gedächtnisstütze oder Hintergrundfolie, auf die sich bezogen werden kann, wenn das Gespräch stockt. Enthalten sind Fragen und Erzählanstöße, die auf der Grundlage des zuvor erworbenen theoretischen Wissens generiert wurden. Zudem soll durch die Orientierung an dem Leitfaden eine

inhaltliche Vergleichbarkeit der erhobenen Daten ermöglicht werden, indem die gleichen zentralen Themen angesprochen werden (Gläser & Laudel, 2004).

Bei der Gestaltung des Interviewablaufes sowie der Formulierung der Fragen und Erzählanstöße wurden Hinweise und Ansätze von Witzel (2000) und Richartz (2008) berücksichtigt. Der Leitfaden bestand anhand der Thematik aus drei Teilen: Gesprächseröffnung, allgemeine Sondierungen und spezifische Sondierungen (Witzel, 2000). Die Sortierung der Fragen und Themen erfolgte nach der zeitlichen Dimension Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft. Für jeden Teil waren vorformulierte Fragen oder Erzählanstöße enthalten (vgl. Anhang 1). Durch das Erfragen von Beispielerzählungen und den Einsatz von Ad-hoc-Fragen wurden manche Themen konkreter nacherfasst ohne dadurch den Erzählfluss der Befragten zu stören.

### **Der Interviewrahmen**

Bis auf eine Ausnahme fanden alle Einzelinterviews in dem sportbezogenen Jugendclub *Centre Talma* in einem ruhigen Raum ungestört statt. Dies sollte zum einen das Erinnerungsvermögen der Jugendlichen bezüglich ihrer Erfahrungen in dieser Institution fördern und zum anderen die Teilnahmeharriere verringern. Die Interviewtermine wurden entweder vor oder nach das Training der jungen Frauen gelegt, welches abends unter der Woche stattfindet. So mussten sie keinen zusätzlichen Anfahrtsweg auf sich nehmen. Für eine Teilnehmerin war dies zeitlich nicht möglich, sodass das Interview mit ihr an einem Vormittag bei ihr zuhause stattfand. Die Dauer der Interviews war abhängig von der Art und Bereitschaft des Erzählens und variierte zwischen 36 und 76 Minuten. Alle fünf Interviews fanden innerhalb von vier Wochen statt. Das Interview wurde mittels eines Smartphones und eines Ansteckmikros aufgenommen, um anhand der Tonaufzeichnung eine authentische und präzise Erfassung des Gespräches für die Anfertigung von Interviewtranskripten zu gewährleisten. Dies ermöglicht zudem die Konzentration auf das Gespräch sowie auf situative Bedingungen und nonverbale Äußerungen der Teilnehmenden (Witzel, 2000).

### **Der Gesprächsablauf**

Die Gespräche mit den jungen Frauen bestanden aus drei Phasen: Begrüßung und Vorgespräch (I), Interview (II) und Verabschiedung (III).

In der *ersten Phase* wurde nach einer Begrüßung der Interviewteilnehmerin zuerst einmal für das Kommen und die Bereitschaft zur Teilnahme gedankt. In einem kurzen Vorgespräch stellte sich die Forscherin mit ihrem Forschungsvorhaben vor und nannte Ziele sowie die Thematik des Interviews. Zudem wurde auf die offene Erzählung und die anonyme Verwendung der Daten hingewiesen. Des Weiteren wurde um

die Aufnahmeerlaubnis gebeten bevor zuletzt erwähnt wurde, dass die Forscherin sich während des Gespräches Notizen machen wird.

Die *zweite Phase* beinhaltete das Interview selbst und begann mit einer Gesprächseröffnung. Da es in dieser Arbeit um die Untersuchung sozialer Prozesse geht, wurde diese durch einen Erzählstimulus zu dem Beginn dieses Prozesses (Zugang zum sportbezogenen Jugendclub) initiiert. Folgender Erzählimpuls wurde dafür verwendet: „Erzähl doch mal wie du zum *Centre Talma* gekommen bist.“ Daraufhin wurde der weitere Verlauf des Prozesses, d.h. die Entwicklung des Sportengagements im *Centre Talma* bis heute, beleuchtet. Anschließend wurde nach konkreten Erlebnissen und Erfahrungen während dieses Zeitraumes gefragt. Zudem wurde an dieser Stelle nach der allgemeinen Bedeutung des Sports für ihre Entwicklung im Jugendalter gefragt. In Bezug auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurden anschließend Fragen zu den einzelnen Entwicklungsaufgaben gestellt, ohne diese als solche zu benennen. Auch hier wurde in den jeweiligen Bereichen nach der Bedeutung bzw. dem Einfluss des Sports gefragt (vgl. Anhang 1).

Die *dritte Phase* diente einer kurzen Reflexion des Interviews, dem Stellen und Beantworten offener Fragen und einer erneuten Danksagung. Nach der Verabschiedung der Teilnehmerin verfasste die Forscherin möglichst zeitnah ein Postskript, indem die Gesprächsatmosphäre sowie das (Sprach-)Verhalten der Befragten festgehalten wurde. Dieses ist in dem jeweiligen Transkript als Notiz enthalten (vgl. Anhang 1).

### **4.3 Datenauswertung**

Nachdem die Daten durch das qualitative Interview erhoben wurden, können sie in einem weiteren Schritt aufbereitet und anschließend ausgewertet werden.

#### **4.3.1 Datenaufbereitung**

Bevor die erhobenen Daten ausgewertet werden können, müssen sie erst einmal aufbereitet werden. Dazu wurden die Tonaufnahmen wortwörtlich in eine schriftliche Form überliefert (Transkription). Bei diesem Vorgang wird weitestgehend den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2012) gefolgt, die im Folgenden kurz aufgelistet werden:

- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden ins Hochdeutsch übersetzt.
- Fehlerhafte Satzformen werden nicht korrigiert, sondern bleiben erhalten.

- Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Punkte dargestellt (...). Dabei steht ein Punkt für eine Sekunde. Bei mehr als drei Sekunden wird die entsprechende Zahl in Klammern geschrieben.
- Satzabbrüche werden mit einem Schrägstrich (/) dargestellt.
- Überschneidungen von zwei Personen werden durch einen doppelten Schrägstrich (//) kenntlich gemacht.
- Sehr laute und betonte Begriffe werden durch das Schreiben in Großbuchstaben kenntlich gemacht.
- Zustimmende oder bestätigende Äußerungen der interviewenden Person werden nicht mit transkribiert, sofern sie nicht zu Unterbrechungen der interviewten Person führen.
- Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
- Jeder Sprechbeitrag wird als einzelner Absatz transkribiert, wobei die Absätze der interviewenden Person mit einem „I“ und die Absätze der befragten Person mit dem Kürzel „B“ plus einer Ziffer, also z.B. „B1“ gekennzeichnet werden.
- Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
- Alle Angaben, die auf die befragte oder eine andere Person hinweisen, werden anonymisiert.

Die erstellten textförmigen Daten wurden nun in die Software MAXQDA importiert, mithilfe derer die Daten strukturiert und codiert werden. Die vollständigen Interviewtranskripte liegen dieser Arbeit in elektronischer Form bei (siehe Anhang 3).

### **4.3.2 Analyseverfahren**

Für die Analyse der Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als eine der gängigsten Verfahren in der Sozialforschung gewählt. Dieses Verfahren zur systematischen Textanalyse ermöglicht die Auswertung einer großen Menge an Textmaterial durch die Zerlegung in Analyseeinheiten und deren schrittweise Bearbeitung.

Als Teil eines Kommunikationsprozesses wird nicht nur der Inhalt des Textes analysiert, sondern in Betrachtung des Kontextes zudem auch die Wirkungen und Effekte des Senders auf den Empfänger. Somit werden klassische Bestandteile der Kommunikationswissenschaften wie beispielsweise die "Kommunikationsformel" von Harald D. Lasswell mit einbezogen. Diese berücksichtigt wer das Gesagte mit Hilfe welchen Mediums zu wem sagt und welchen Effekt dieser damit erreichen will (Meyring & Brunner, 2010, S. 317). Dadurch können Schlussfolgerungen aus dem Material gewonnen werden, die es ermöglichen das Gesagte richtig zu deuten. Somit kann

verhindert werden, dass etwas aus dem Zusammenhang gerissen und möglicherweise falsch interpretiert wird.

Es soll demnach Kommunikation analysiert werden, wobei einem systematischen und regel- sowie theoriegeleiteten Verfahren gefolgt wird (Mayring, 2015). Dies geschieht durch die Entwicklung eines Kategoriensystems, bei dem durch ein deduktives oder auch induktives Vorgehen thematische Kategorien gebildet werden, in die sich inhaltlich relevante Textstellen aller Interviews einordnen lassen. Dabei werden die Kategorien klar definiert und mit Ankerbeispielen aus dem Material versehen (s. Anhang 2). So wird das gesamte Datenmaterial systematisch durchgearbeitet und codiert und auf die relevanten Teilabschnitte reduziert (Kuckartz & Rädiker, 2014). Für ein übersichtliches und strukturiertes Vorgehen wurde mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA gearbeitet.

Die Wahl bestimmter Transkriptionsregeln sowie die Anwendung der computergestützten Datenaufbereitung stellten bereits erste Schritte der Datenauswertung dar. Ziel dieser ersten Schritte „war die Entwicklung eines theoriegeleiteten und empiriebasierten Kategoriensystems zur Unterstützung der weiteren Auswertung des Datensatzes“ (Zander & Zender, 2015, S. 173). Die Bestimmung der Kategorien, auch Codes genannt, basierte größtenteils im Vorfeld auf den zentralen Themen des Interviewleitfadens und somit auf den theoretischen Grundlagen und Konzepten dieser Arbeit (deduktives Vorgehen). Durch die Offenheit der Interviewmethode können allerdings während der Analyse auch zusätzliche Kategorien und Themen herausgefiltert werden, die bei der Konzeption des Leitfadens nicht berücksichtigt wurden (induktives Vorgehen) (Bortz & Döring, 2006). Die definierten Kategorien wurden also anhand der transkribierten Interviews auf ihre Anwendungsmöglichkeit überprüft und gegebenenfalls angepasst und erweitert (Schmidt, 2010).

In einem weiteren Schritt wurde für jede einzelne Kategorie eine tabellarische Übersicht des relevanten, zugeordneten Materials erstellt, die als Grundlage für die weitere Auswertung dienen soll. So lassen sich beispielsweise auch Quantifizierungen erkennen, wie Anzahl der Fälle pro Kategorie oder Anzahl der Textsequenzen pro Kategorie. Zudem wurde jeder einzelne Fall noch einmal genauer betrachtet, um die interessierenden Phänomene aus der Perspektive des Forschungssubjektes zu verstehen. Als letzter Schritt der Analyse erfolgte ein kontrastiver Fallvergleich, bei dem man sich vom Einzelfall löst und einen thematischen Quervergleich über alle Fälle hinweg durchführt. So können in den einzelnen Kategorien Unterschiede und Ähnlichkeiten herausgearbeitet werden, anhand derer man sich der Beantwortung der Forschungsfragen annähern kann.

Die Befunde der Analyse wurden anschließend verschriftlicht. In der

Ergebnisdarstellung wurden die einzelnen Fälle anhand von wenigen Daten vorgestellt bevor im weiteren Verlauf fallübergreifende Gemeinsamkeiten fokussiert wurden. Das Ergebniskapitel ist anhand der zwei Forschungsfragen strukturiert. Die Ergebnisse wurden jeweils erst beschrieben und daraufhin mit entsprechenden Interviewsequenzen belegt, um die Einzelergebnisse nachvollziehen zu können.

### **Gütekriterien**

Als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode muss sich auch die qualitative Inhaltsanalyse gewissen Gütekriterien stellen. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung sind die klassischen Gütekriterien in der qualitativen Forschung jedoch schwieriger anzuwenden und so müssen spezielle Anforderungen geschaffen werden. Die Objektivität der Ergebnisse ist meist durch die Intercoderreliabilität, d.h. die Vergleichbarkeit zwischen mehreren voneinander unabhängigen Kodierern, gegeben. Aufgrund des geringen Umfangs dieser Arbeit sowie einer einzelnen Forschungsperson konnte diese Anforderung nicht erfüllt werden. Anhand des fixierten Textmaterials sowie des dokumentierten Kategoriensystems (s. Anhang 2) kann das Auswertungsverfahren schlüssig nachvollzogen und beliebig oft wiederholt werden. Um zumindest die Intracoderreliabilität zu gewährleisten, wurde das Kodier-Verfahren zwei Mal von der Forscherin durchgeführt. Bezüglich der Validität konnte durch die Bestimmung der Codes und ihre Definition sowie die Belegung mit Ankerbeispielen aus dem Material die semantische Gültigkeit der Vorgehensweise gesichert werden. Zudem konnte die Stichprobengültigkeit in dem Sinne erfüllt werden, dass das Sample nach den zuvor festgelegten Merkmalen ausgewählt wurde und alle fünf Teilnehmerinnen diese Merkmale aufweisen. In Bezug auf die korrelative Gültigkeit kann ein Vergleich mit anderen Studien hergestellt werden (vgl. Dreher & Dreher, 1985; Neuber, 2007b). Besonders die Studie von Neuber thematisiert die Bedeutung des Sports, speziell im Rahmen des Schulsports, für die einzelnen Entwicklungsaufgaben. Hier sei allerdings angemerkt, dass die vorliegende Studie in einem völlig anderen Kontext durchgeführt wurde. Weiteren Kriterien der Validität konnte aus forschungspragmatischen Gründen nicht nachgekommen werden (Mayring, 2015).

### **4.4 Methodenreflexion**

Die methodische Vorgehensweise dieser Arbeit soll an dieser Stelle noch einmal zusammenfassend kritisch reflektiert und diskutiert werden.

Da die Wahl des Samples und des Sampleverfahrens den Geltungsbereich der Ergebnisse festlegt, muss das gewählte Sampling noch einmal betrachtet werden. Aufgrund der geringen Anzahl an Teilnehmerinnen ist es nahezu unmöglich

generalisierende Aussagen machen zu können. Dennoch kann diese Studie ein kleiner Teil des größeren Gesamtbildes in diesem Forschungsfeld sein, auf der weitere Studien aufbauen können. Bezüglich der Generalisierung der Ergebnisse muss zudem Vorsicht geboten sein, da die Aussagen auf der persönlichen Sicht der Jugendlichen beruhen. Auch die indirekte Auswahl der Teilnehmerinnen durch einen Gatekeeper beeinflusst die Ergebnisse, da eventuell relevante Fälle des *Centre Talmas* nicht erfasst wurden. Positiv ist anzumerken, dass die Teilnehmerinnen alle zuvor festgelegten Merkmale erfüllten und eine gewisse Variation innerhalb des Samplings gegeben war. An dieser Stelle soll jedoch angemerkt werden, dass alle fünf Teilnehmerinnen aufgrund ihres familiären, sozio-ökonomischen Hintergrunds und ihrer eigenen Bildungskarrieren nicht als sozialbenachteiligte Jugendliche bezeichnet werden können.

Bezüglich des Untersuchungsverfahrens war das problemzentrierte Interview ein passendes Format, bei dem genügend Offenheit und Flexibilität gegeben ist, aber eine Struktur anhand des Leitfadens sowohl der Forscherin als auch den Teilnehmerinnen Sicherheit geben konnte. Bei Umfragen bzw. Interviews kann die Einstellung und Motivation der Befragten zu Interviews einen Einfluss auf die Antwortbereitschaft und somit auf den inhaltlichen Umfang der Antworten haben – und damit auch einen enormen Einfluss auf das Gesamtergebnis der Untersuchung. Aber nicht nur Effekte auf Seite der Interviewten müssen berücksichtigt werden, sondern auch mögliche Effekte der interviewenden Person selbst. So ist die Qualität der interviewenden Person u.a. abhängig von der Motivation, Interviewführung und Professionalität dieser Person (Baur & Blasius, 2014). Somit wird deutlich, dass ein Interview immer ein kontextspezifisches Zusammentreffen von forschendem und beforschtem Subjekt ist, welche in Interaktion miteinander treten (Mey, 2000). Dabei kann angemerkt werden, dass sowohl die Interviewteilnehmerinnen als auch die Interviewerin in diesem Feld unerfahren sind und zum ersten Mal solche Interviews geführt haben. Während einige Teilnehmerinnen sehr sicher, bedacht und ausführlich geantwortet haben, vielen andere Antworten aufgrund von Nervosität und Unsicherheit eher kurz aus. Bei diesen Fällen musste durch Nachfragen früher in den Gesprächsverlauf eingegriffen werden. Ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt ist die soziale Erwünschtheit bei Interviews. Einige Teilnehmerinnen haben gezielt versucht Antworten zu geben, von denen sie dachten, sie seien wichtig für die Forscherin und ihr Thema. Dadurch sind vermutlich wichtige Informationen nicht genannt worden und die Teilnehmerinnen konnten nicht so frei erzählen, wie es gewünscht war. Bei der Entwicklung des Leitfadens wurden viele Themen berücksichtigt, dennoch kann es sein, dass wichtige Aspekte übersehen und nicht erfasst wurden. Sowohl der Interviewrahmen als auch der



Gesprächsablauf konnten ohne jegliche Störungen wie geplant realisiert werden. Anhand des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben konnte die Bildung der Kategorien bei der qualitativen Inhaltsanalyse erleichtert werden. Auszuschließen ist jedoch nicht, dass relevante Textpassagen oder Codes nicht erfasst oder sie falsch interpretiert wurden. Dem konnte aufgrund der geringen personalen Ressourcen, sprich fehlender Intercoderreliabilität, nicht entgegengewirkt werden. Durch das dokumentierte Kategoriensystem kann der Auswertungsvorgang jedoch nachvollzogen werden.

## 5 Ergebnisse der Interviewstudie

Um den Kontext der Befragten darzustellen und somit die Ergebnisse verständlicher zu machen, wird zunächst in einer deskriptiven Einführung ein Überblick über die einzelnen Fälle anhand einiger Daten gegeben. Anschließend werden die Ergebnisse in Orientierung an den beiden Fragestellungen in zwei Teilkapiteln präsentiert. So wird in einem ersten Schritt ein Blick auf die Bedeutung des Sportengagements im *Centre Talma* für die Bewältigung einzelner Entwicklungsaufgaben geworfen. Dabei wird das Tanzen als sportliche Aktivität immer im Zusammenhang mit der mädchen- und frauenbezogenen pädagogischen Arbeit im Kontext des *Centre Talmas* betrachtet. Im letzten Teilkapitel geht es um die kontextuellen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen, die förderlich für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben waren und daraus resultierende Hinweise für die Praxis. Beide Fragen können lediglich in Bezug zum Mädchensportzentrum *Centre Talma* beantwortet werden, sodass generalisierende Aussagen mit Vorsicht zu treffen sind. Die verschriftlichten Ergebnisse werden mit Auszügen aus den Interviewtranskripten belegt, ergänzt bzw. untermauert.

### 5.1 Kurzporträts der Jugendlichen

Im Folgenden werden die fünf jungen Frauen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, kurz vorgestellt, um die späteren Ergebnisse besser in einen Kontext einordnen zu können. Dabei wird neben personenbezogenen Daten, wie Alter und Berufsstand, auf den Zugang zum und die „Sportkarriere“ im *Centre Talma* bis heute eingegangen. Zudem werden das frühere Sportengagement sowie der familiäre Hintergrund betrachtet, da diese die Entwicklung ebenfalls beeinflusst haben.

#### **Selma**

Selma ist 21 Jahre alt und eine offene und lebhaft Person. Gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrem Bruder ist sie in Berlin aufgewachsen. Ihr Vater zog zurück in die Türkei, als sie noch ein Kind war. Seitdem hat sie keinen Kontakt mehr zu ihm. Mit ihrer Mutter war das Verhältnis in der Jugendzeit sehr schwierig, sodass sie bereits mit 15 Jahren auszog und alleine wohnte. Sie absolvierte das Abitur, machte einen Bundesfreiwilligendienst (BFD) im *Centre Talma* und begann anschließend ein Studium an einer Berliner Hochschule. In ihrer Kindheit hat sie bereits kreativen Kinder-tanz im *Centre* gemacht und Schwimmunterricht genommen. Zudem hat sie in einer Karateschule mit dem Schwerpunkt Mädchenarbeit elf Jahre lang Karate betrieben. Ihre Eltern waren als Tänzer und Eiskunstläuferin selbst sportlich aktiv und legten Wert darauf, dass Selma ebenfalls Sport macht.

Im Jahr 2011 im Alter von 13 Jahren kam sie durch eine Freundin, die bereits im *Centre* tanzte, zum MSZ. Sie begann in Anfängergruppen, wurde schnell besser und tanzte innerhalb der ersten Jahre in bis zu vier unterschiedlichen Gruppen und nahm an vielen Auftritten und Veranstaltungen teil. Vor vier Jahren hat sie zudem begonnen im *Centre* nebenbei zu arbeiten und jüngere Gruppen im Tanz zu unterrichten oder auch im Büro auszuhelfen. Auch heute tanzt sie noch in zwei verschiedenen Tanzgruppen im *Centre*.

### **Sarah**

Sarah ist 27 Jahre alt und fremden Personen gegenüber eher zurückhaltend, dennoch eine offene und fröhliche junge Frau. Sie wuchs gemeinsam mit ihren Eltern in Berlin auf und hat bis heute ein sehr enges Verhältnis zu ihnen. Nach dem Abitur begann sie ein Studium, welches sie nach dem dritten Semester abgebrochen hat, da es nicht das Richtige für sie war. Sie machte stattdessen eine Ausbildung und ist nun seit einigen Jahren berufstätig.

Sarah war immer schon sportlich und hat verschiedenste Sportarten gemacht. Von Ballett bis Hockey hat sie vieles ausprobiert. Einige Jahre ist sie leistungsbezogen Kanu gefahren und war kurz davor in ein Leistungszentrum zu gehen, doch dann hörte sie auf. Ihr war die Freude am Sport wichtiger als die Leistung. Ihre Eltern haben früher selbst gerne Sport gemacht und Sarah in jeder Sportart, die sie machen wollte, unterstützt.

Sie kam gemeinsam mit ihrer besten Freundin im Alter von 14 Jahren (2005) durch einen Klassenkameraden, der bereits dort tanzte, zum *Centre*. Nachdem sie in einer Anfängergruppe begonnen hat, nahm sie auch an anderen Kursen teil, wie z.B. Step-Aerobic. So war sie in ihrer Jugendzeit in bis zu vier Tanzgruppen aktiv und nahm auch an vielen Auftritten teil. Zudem absolvierte sie ihr Schülerpraktikum in dem MSZ. Bis heute tanzt sie noch in zwei verschiedenen Tanzgruppen im *Centre*.

### **Jelena**

Jelena ist eine tiefgründige und etwas schüchterne Person, die im Verlauf des Interviews zunehmend redseliger wurde. Sie ist 20 Jahre alt und wuchs mit ihren Eltern, die aus Russland kommen, und ihrem Bruder in Berlin auf. Sie begann nach dem Abitur ein Studium, von dem sie bereits vier Semester absolviert hat.

Jelena hat früher als Kind Kickboxen gemacht und einige Zeit Volleyball gespielt, sich dort aber nie richtig wohlfühlt. Danach war sie längere Zeit sportlich inaktiv, jedoch immer auf der Suche nach einer neuen Sportart. Ihre Eltern machen keinen Sport, während für Jelena die Bewegung immer wichtig war.

Im Alter von 15 Jahren (2013) kam sie mit einer Freundin gemeinsam zum *Centre*

*Talma*, nachdem sie einen Zeitungsartikel über das MSZ gelesen haben. Sie tanzte zwischendurch in drei Gruppen gleichzeitig und nahm an diversen Auftritten teil. Heute tanzt sie noch in einer Gruppe.

### **Eva**

Eva ist 25 Jahre alt und eine offene und selbstbewusste junge Frau. Sie ist gemeinsam mit ihren Eltern, ihrer Schwester und ihrem Bruder in Berlin in einem Haus aufgewachsen. Sie besuchte das Gymnasium, welches sich in unmittelbarer Nähe zum *Centre Talma* befindet, und absolvierte dort ihr Abitur. Anschließend durchlief sie ein Studium und ist nun berufstätig.

Eva machte früher als Kind Leichtathletik, musste allerdings aufgrund von Verletzungen aufhören. Sie hat anschließend für viele Jahre keinen Sport aktiv betrieben. Ihren Eltern, die selbst sportlich aktiv sind, war es früher immer schon wichtig, dass Eva sich bewegt und einen Sport findet, der ihr Spaß macht.

Durch mehrere Schulfreundinnen, die bereits im *Centre* tanzten, kam sie 2006 im Alter von 13 Jahren zum *Centre*. Sie tanzte in ihrer Hochphase in bis zu vier verschiedenen Gruppen, nahm an vielen Auftritten teil und arbeitet seit sechs Jahren nebenberuflich im *Centre* als Tanzlehrerin. Heute tanzt sie selber noch in einer Gruppe im *Centre*.

### **Laura**

Laura ist 25 Jahre alt und eine lebhafte und nachdenkliche Person. Gemeinsam mit ihren Eltern und ihrem Bruder ist sie in Berlin aufgewachsen, wo sie ebenfalls zu dem Gymnasium nahe des *Centres* ging. Nach dem Abitur begann sie ein Studium, welches sie dieses Jahr mit einem Masterabschluss beenden wird. In ihrer Schul- und Studienzzeit war sie insgesamt drei Mal für ein halbes bzw. ein ganzes Jahr im Ausland.

Früher hat Laura viele verschiedene Sportarten ausprobiert und betrieben, wie Voltigieren, Akrobatik, Bauchtanz und Kanu. Tanzen allerdings war schon immer ihre Liebessportart. Ihre Eltern legten immer schon viel Wert auf Bewegung und unterstützten sie in ihrem Sportengagement.

Laura kam gemeinsam mit Schulfreundinnen im Alter von 15 Jahren (2008) durch eine Freundin zum *Centre*. Sie tanzte in ihrer aktivsten Zeit in vier Gruppen an einem Tag und nahm an vielen Auftritten teil. Trotz der drei längeren Auslandsaufenthalte in den vergangenen Jahren tanzt sie auch heute noch in einer Gruppe im *Centre*.

Tab. 3. Kurzübersicht der Interviewten anhand ausgewählter Daten

Teilnehmerin	Alter	Beruf/ Ausbildung	Zugang zum Centre	Sportengage- ment im Centre im Jugendalter	aktuelles Sport- engagement im Centre
Selma	21	Studentin	2011	Tanzen in bis zu vier Gruppen	Tanzen in zwei Gruppen
Sarah	27	berufstätig	2005	Tanzen in bis zu vier Gruppen	Tanzen in zwei Gruppen
Jelena	20	Studentin	2013	Tanzen in bis zu drei Gruppen	Tanzen in einer Gruppe
Eva	25	berufstätig	2006	Tanzen in bis zu vier Gruppen	Tanzen in einer Gruppe
Laura	25	Studentin	2008	Tanzen in bis zu vier Gruppen	Tanzen in einer Gruppe

## 5.2 Kontextuelle Gegebenheiten für eine Entwicklungsförderung durch sportpädagogische Angebote

Bezüglich der Inszenierung der sportpädagogischen Angebote sowie in Anlehnung an die erste Forschungsfrage sollen in diesem Teilkapitel die kontextuellen Gegebenheiten in dem Mädchensportzentrum dargestellt werden, die förderlich für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben waren. Dabei werden sie in strukturelle und inhaltliche Gegebenheiten unterteilt.

### 5.2.1 Strukturelle Gegebenheiten

Der sportbetonte Jugendclub *Centre Talma* mit seinen sportpädagogischen Angeboten bietet eine Vielzahl an *strukturellen Gegebenheiten*, die für die Entwicklung im Jugendalter förderlich sind. Dazu gehören räumliche und personelle Gegebenheiten sowie Veranstaltungen und alltägliche Angebote.

#### 5.2.1.1 Räumliche Gegebenheiten

Das *Centre Talma* mit seinen zahlreichen Räumlichkeiten bietet für die Jugendlichen einen Ort zur Selbst-Entwicklung. Dies bedeutet, dass die Heranwachsenden die Möglichkeit der gegenwärtigen Entfaltung und des Erlebens haben und zugleich ein entwicklungsförderndes Milieu durch konkrete Gegebenheiten und Inszenierungen des Sports geschaffen wird. Diverse Tanzräume, zwei Squashplätze und eine Bowlingbahn ermöglicht den Jugendlichen sich sportlich zu betätigen und damit einer der beliebtesten Freizeitaktivität im Jugendalter nachzukommen (mpfs, 2017). Im *Talmarant*, dem Jugendrestaurant der Berliner Tafel im *Centre*, wird eine gesunde Ernährung vermittelt und die Heranwachsenden können dort gemeinsam Zeit verbringen. Ein Jungen- und ein Mädchenraum gibt den jeweiligen Geschlechtern einen

geschützten Raum unter sich zu sein und sich mit der eigenen Geschlechterrolle zu befassen. Das Büro ist während der Öffnungszeiten immer offen und bietet den Jugendlichen die Möglichkeit mit ihren Anliegen und Fragen jederzeit zu den Mitarbeitern/-innen zu gehen.

### 5.2.1.2 Personelle Gegebenheiten

Im *Centre Talma* kommen wöchentlich viele Menschen zusammen wie Mitarbeiterinnen oder Teilnehmer/-innen, Eltern oder Kooperationspartner/-innen. Näher eingegangen wird nur auf die Mitarbeiterinnen sowie die Teilnehmer/-innen, da sie im *Centre* die meiste Zeit miteinander verbringen.

#### Mitarbeiterinnen

Das Mitarbeiterteam setzt sich aus weiblichen Hauptamtlichen und Ehrenamtlichen zusammen. Die hauptamtlichen Mitarbeiterinnen haben eine pädagogische Ausbildung in Kombination mit einer Tanzausbildung und leiten vor allem die Tanzkurse für die älteren Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen. So können sie nicht nur tänzerische Fähigkeiten vermitteln, sondern die Jugendlichen auch sozialpädagogisch begleiten und in ihrer Entwicklung unterstützen. Der Großteil der Mitarbeiterinnen, die nebenberuflich im *Centre* aktiv sind, wurden aus den älteren Tanzgruppen rekrutiert und von den ausgebildeten Tanzpädagoginnen angeleitet. Sie leisten Unterstützung im Büro und geben Tanzunterricht für Kinder und die jüngeren Jugendlichen. Dadurch lernen sie Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit und selbstbewusst vor einer Gruppe zu stehen (Selma, §35). Sie können erste kleine Berufserfahrungen machen und die Werte, die ihnen wichtig sind, weitergeben.

*„Eva: Ja, dann ging es weiter, dass ich irgendwann / also habe ich angefangen hier zu arbeiten, einfach nur im Büro, so neben der Schule ein bisschen Geld verdienen, Büroarbeit, Bilder bekleben und so weiter und so fort. Und ich war halt immer hier und deswegen wurde ich dann irgendwann gefragt, ob ich nicht mal eine Vertretungsstunde machen will. Und ich bin dadurch so ein bisschen rein-gerutscht, dass ich ja dann Trainerin geworden bin vor (..) sechs Jahren.“ (Eva, §4)*

Die Heranwachsenden werden von den Mitarbeiterinnen in jeglichen Situationen, Problemen und Herausforderungen beraten und unterstützt. Sie helfen bei der Lösung von Konflikten und haben ein offenes Ohr für die Anliegen der Jugendlichen. So beschreibt Sarah die Rolle ihrer Tanztrainerin:

*„Sarah: Also bei uns ist sie sehr passiv. Konflikte klären wir dann untereinander. Dafür sind wir erwachsen genug, würde ich jetzt schon mal behaupten. Aber in den jüngeren Gruppen greift sie ein. Also da nimmt sie sich dann jeden einzelnen auch mal zur Seite, da haben wir unsere berühmte Couch draußen im Flur (lacht). Da setzt sie sich dann immer mit den Leuten hin und redet mit denen. Auch wenn*

*sich vielleicht mal jemand daneben verhalten hat. Jetzt nicht nur, weil es einen Streit zwischen zwei Personen gab, aber auch wenn mal jemand öfter nicht zum Training auftaucht oder so. Da ist sie schon pädagogisch soweit, dass sie das auch mal klären kann. Also da ist sie auf jeden Fall schon zur Stelle, wenn sie merkt, dass etwas ist.“ (Sarah, §14)*

Um eine Orientierung für die spätere Berufswahl zu bekommen, haben Jugendliche die Möglichkeit im *Centre* ihr Schülerpraktikum zu absolvieren und sich in die alltäglichen Aufgaben einzubringen und somit Erfahrungen zu sammeln, wie Sarah es vor über zehn Jahren machte. Auch für einen Bundesfreiwilligendienst (BFD) ist das MSZ eine anerkannte Einrichtung. Selma nutzte diese Möglichkeit und sammelte Erfahrungen im Bereich von Sport und Sozialer Arbeit (Selma, §61). Dadurch entwickelte sie ein Interesse sowie den Wunsch in diesem Bereich eine berufliche Ausbildung zu machen (s. Kap. 5.3.8).

### **Teilnehmer/-innen**

Laut Selma (§21) gibt es im *Centre* einen Hauptkern von etwa 50 Personen, die seit vielen Jahren regelmäßig da seien. Ansonsten ist eine gewisse Fluktuation in den Tanzgruppen zu erkennen, sodass teilweise Gruppen aufgrund einer zu geringen Teilnehmerzahl aufgeteilt werden müssen. Dies ist für den Zusammenhalt innerhalb einer Gruppe nicht förderlich. Für die Teilnahme an den jeweiligen Tanzkursen ist ein Mindestalter festgelegt, um somit eine Einteilung in Kinder, junge (bis 14/15 Jahre) und ältere Jugendliche (ab 14/15 oder 18 Jahre) vorzunehmen. Dadurch gibt es Gruppen, in denen nahezu alle gleichen oder auch unterschiedlichen Alters sind. Das gemeinsame Tanzen von jüngeren und älteren Jugendlichen in einer Gruppe hat sich als förderlich erwiesen, da die Älteren zum einen Vorbilder sind und sie die Jüngeren auch durch ihre Erfahrung unterstützen und motivieren können.

*„Selma: Ich bin in einer Gruppe, da sind sie alle älter als ich und die haben die Phase ja vor mir durchgemacht. Und als ich sozusagen 14/15 war und gerade gesagt habe ‚eh mein MSA und dann kommt noch mein Abi, ich weiß nicht‘ haben die alle gesagt ‚wir haben es auch geschafft, komm, das ziehst du auch durch‘. Die haben mich alle total unterstützt, weil sie ja jetzt schon 18/19 alle waren. Und ich glaube bei uns in den Jugendgruppen ist es relativ schwierig, weil da sind alle im gleichen Alter, in der gleichen Altersspanne. Und dann haben sie keine Lust, haben sie ihren ersten Freund oder Freundin, dann sind sie lieber draußen und die Prioritäten ändern sich bei denen einfach in der ganzen Gruppe und nicht nur bei einer Person. Ich glaube das ist ein ganz großer Unterschied.“ (Selma, §19)*

Aber nicht nur die personellen Gegebenheiten bezüglich des Alters spielen eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Jugendlichen, sondern auch bezüglich des Geschlechts. Durch die mädchen- und frauenbezogene Arbeit sind überwiegend Mädchen und junge Frauen im *Centre Talma*, wobei der Anteil der Jungen in den letzten

Jahren gestiegen ist. Zum einen ist es förderlich einen geschützten Raum für die Mädchen zu haben, zum anderen wird allerdings auch dafür plädiert, dass sich Jungen und junge Männer ebenfalls mit dem Thema „Respect Girls“ und somit auch den Geschlechterrollen in der Gesellschaft beschäftigen. Zudem könnten dadurch mehr Freundschaften zu beiderlei Geschlecht aufgebaut werden.

*„Laura: Als ich angefangen habe, hatten wir keine Jungs in unserer Gruppe. Das ist jetzt anders. Das ist dann erst in den, ja 2010/2011 oder so dazugekommen. D.h. davor waren wir eine reine Mädchengruppe, was auch nochmal anders ist. Und ich finde, es sind zu wenig Jungs bei uns. Es ist zwar ein Frauen- und Mädchensportzentrum und es gibt auch mehr, es gibt reine Jungsgruppen, also es gibt mehr Jungs. Aber zwischendurch waren es nur die Mädchen, die dafür kämpften und nur die Mädchen, die dafür einstehen wollten. Und es ist auch gut, dass es Gruppen gibt, die nur aus Mädchen bestehen, weil man auch gerade in der Pubertät fühlt man sich vielleicht doch nicht so wohl und irgendwie möchte man dann nur unter Mädchen bleiben, aber ich finde es eben auch wichtig, dass auch die Männer mit in diese gesamte Diskussion und Debatte mitreinkommen.“  
(Laura, §52)*

### 5.2.1.3 Alltägliche Angebote im Centre

Der Alltag im *Centre Talma* ist vor allem durch die zahlreichen Tanzkurse charakterisiert, die von montags bis freitags jeweils einmal pro Woche stattfinden. Da die fünf Befragten in ihrer Jugendphase teilweise bis zu vier verschiedene Kurse belegten, tanzten sie demnach an mehreren Tagen in der Woche im *Centre* und verbrachten dort viel Zeit (Selma, §7; Laura, §2). Vor allem durch die kontinuierliche und jahrelange Teilnahme an den sportpädagogischen Angeboten wurden die Jugendlichen geprägt und konnten untereinander tiefe Freundschaften entwickeln.

*„Laura: Und ich glaube mir hat es wirklich so viel gebracht, dass ich so lange da war, dass ich jetzt zehn Jahre, dass es so eine Konstante in meinem Leben war, dass das Centre und das Tanzen eine Konstante war.“ (Laura, §68)*

Während die einen lediglich für die eigene Trainingsstunde zum MSZ kamen, verbrachten andere noch zusätzlich ihre Freizeit im *Centre*, sei es, um anderen Tanzgruppen zuzuschauen, Freunden/-innen zu treffen oder auch mit ihnen im *Talmarant* zu Mittag zu essen.

*„Jelena: Das ist dann doch eher so Training, Sport machen die Stunden und dann wieder nach Hause.“ (Jelena, §16)*

*„Sarah: Also ich habe mich immer sofort gefreut, wenn ich hierhingehen konnte und ich wusste, dass ich jetzt hier zwei Stunden bin. Und ich bin manchmal auch schon eine Stunde früher hierhergekommen bevor das Training überhaupt losging und habe bei den anderen zugeguckt.“ (Sarah, §56)*

Die Sportart Tanzen bietet den Jugendlichen im *Centre* nicht nur die Möglichkeit Sport zu treiben, sondern zudem auch die Chance sich mit dem eigenen Körper



auseinanderzusetzen. Sie lernen, wie man mit dem eigenen Körper umgehen und ihn bewegen kann, die Kraft in einem auszuschöpfen und eigene Grenzen wahrzunehmen. Besonders durch die Tanzrichtung *Hip Hop* können die Jugendlichen sich auspowern (Laura, §12; Selma, §17). Die zweite Tanzrichtung, zu der ebenfalls einige Kurse angeboten werden, ist *Jazz* bzw. *Contemporary*. Dabei geht es vielmehr um die Verarbeitung von Erfahrungen und Erlebnissen, welche durch die Bewegungen ausgedrückt werden. Besonders im Jugendalter ist die produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität stark ausgeprägt und gefordert. So kann das Tanzen ein Medium sein, das bei diesem Prozess helfen kann.

*„Eva: Und ja (...) was mir am meisten hängengeblieben ist, ist eigentlich diese Arbeit mit dem Jazz, wo wir wirklich tiefgründig gearbeitet haben.“ (Eva, §10)*

*„Selma: Und Contemporary ist immer gut für Verarbeitungssachen, wenn dir was nicht / wenn dir etwas Schlimmes passiert ist oder jemand anderem in der Gruppe.“ (Selma, §17)*

Das Mädchensportzentrum ist zwar keine herkömmliche Tanzschule, legt dennoch Wert auf eine qualitativ hohe Arbeit mit den Jugendlichen und somit auch auf ein gewisses Leistungsniveau. Dennoch sollen der Spaß und die Freude an der Bewegung im Vordergrund stehen. Sowohl den Tanztrainerinnen, als auch den Jugendlichen selbst, ist es wichtig sich zu motivieren und herauszufordern, um besser zu werden. So können die Jugendlichen von den Anfänger-Gruppen zu den Fortgeschrittenen-Gruppen aufsteigen. Dies soll ohne Leistungsdruck geschehen und so vermitteln die Mitarbeiterinnen des *Centres*, dass die Jugendlichen unabhängig von ihrer Leistung oder ihren Erfolgen wertvoll sind.

*„Sarah: Und das ist im Centre eben nicht so. Man muss eben nicht die Beste sein. Man muss eben nicht perfekt sein. Natürlich wollen wir uns auch messen und freuen uns dann auch, wenn wir mal die Besten sind, aber dennoch wissen wir, dass wir uns immer haben und auch wenn wir dann eben mal nicht Erster geworden sind, dann finden wir uns trotzdem klasse (klatsch in die Hände, lacht). Und das macht es halt aus im Centre. Dass man eben nicht abgeschrieben wird.“ (Sarah, §56)*

*„Jelena: Dann war halt auch der Reiz, dass ich von Gruppe zu Gruppe so ein bisschen aufgestiegen bin. Das war dann halt in dem Alter auch total toll, wenn man dann ein bisschen sich selbst messen kann und so ein bisschen an sich selbst arbeiten kann. Und ich bin auch ein sehr ehrgeiziger Mensch. Deswegen war das sehr cool.“ (Jelena, §24)*

Da das *Centre Talma* im Bereich der Jugendsozialarbeit angesiedelt ist, sollen Zugangsbarrieren möglichst geringgehalten werden. So müssen die Jugendlichen keine feste Mitgliedschaft eingehen, sondern können sich für die einzelnen Tanzkurse anmelden. Außerdem soll der niedrige Kostenbeitrag von monatlich 15 Euro allen Jugendlichen die Möglichkeit geben zu tanzen.

#### 5.2.1.4 Veranstaltungen und Fahrten

Neben den alltäglichen Tanzkursen, wurden sowohl innerhalb als auch außerhalb der Räumlichkeiten des MSZ diverse Veranstaltungen angeboten. Zudem haben die Jugendlichen auch an externen Veranstaltungen teilgenommen.

##### **Auftritte**

In der Jugendphase haben die Heranwachsenden an vielen Auftritten teilgenommen, um dort ihre Tanzstücke zu präsentieren. Jährlich nehmen einige „Fortgeschritten-Gruppen“ an der *Berliner-Streetdance-Meisterschaft* teil, um sich dort mit anderen Tanzgruppen zu messen und auch ihr Motto „Respect Girls“ nach außen zu tragen (Sarah, §34). Sie wollen durch ihre selbst gestalteten Choreographien die Anliegen des *Centres* vermitteln und sich als starke und selbstbewusste Frauen präsentieren (Selma, §53). So treten sie bei diversen Veranstaltungen in Berlin auf, wie beispielsweise dem *Tag des Sports*. Die Auftritte auf der Bühne fördern das Selbstbewusstsein der Jugendlichen, es schafft gemeinsame Erlebnisse und stärkt somit auch die Freundschaften der Jugendlichen. Neben den Herausforderungen des Schulalltags können das Training und auch die Auftritte an Wochenenden allerdings auch negativ wahrgenommen werden:

*„Laura: Und was doch mir gerade in der Abizeit oder so zwölfte Klasse teilweise ein bisschen viel war, ist es gab doch den Druck an Auftritten teilzunehmen. Und man hat sich doch schlecht gefühlt, wenn man nicht konnte oder nicht wollte oder was auch immer.“ (Laura, §18)*

##### **Veranstaltungen**

Auch innerhalb der Räumlichkeiten des *Centres* haben die Jugendlichen einmal im Jahr die Möglichkeit bei der selbstorganisierten Veranstaltung *Showtime* aufzutreten und zu zeigen, was sie das Jahr über erarbeitet haben. Das stärkt zum einen den Zusammenhalt innerhalb des *Centres* und zum anderen können die Jugendlichen ihren Familien und Freunden zeigen, was sie erarbeitet haben.

*„Laura: Und Showtime war einfach nur wir für das Centre, wo ich auch mal zwei Mal auftreten konnte, wir auf einer richtigen Bühne gestanden haben, wo meine Eltern da waren, wo ich etwas zeigen konnte, was eben (.) das Centre alles gemacht hat und was wir gemacht haben und woran ich gearbeitet habe das ganze Jahr oder die eineinhalb Jahre.“ (Laura, §16)*

Durch den Schwerpunkt auf mädchen- und frauenbezogene Arbeit finden auch Fortbildungen, Sitzungen sowie Ausstellungen statt, die sich mit dem Thema „Frauen in der Gesellschaft“ beschäftigen und den weiblichen Jugendlichen somit helfen, über ihre eigene Rolle als Frau nachzudenken (Selma, §49).

Eine weitere Großveranstaltung zu diesem Thema ist *One Billion Rising*, die jährlich

in Berlin stattfindet und vom *Centre* unterstützt und mitorganisiert wird. Diese weltweit verbreitete Tanzveranstaltung möchte auf die Themen Gewalt und Sexismus an Mädchen und Frauen aufmerksam machen und dagegen ankämpfen. Bei der Organisation und Durchführung der Veranstaltung lernen die Jugendlichen viel Selbstständigkeit und auch selbstbewusst für diese Themen einzustehen .

### **Fahrten**

Das *Centre Talma* hat früher mehrtätige Fahrten in ein Jugendgästehaus nach Kühlungsborn veranstaltet, was für vier der Befragten zu den besonderen Erlebnissen in ihrer Jugendphase zählt (Eva, §8; Sarah, §10). Sie haben dort intensive Zeiten mit positiven und negativen Erlebnissen gehabt, viele Stunden am Tag getanzt und an ihren thematischen Choreographien weitergearbeitet. Besonders für die Freundschaften unter den Jugendlichen waren die Fahrten förderlich, da die gemeinsame Zeit und gemeinsame Erfahrungen die Verbindung stärkten.

*„Laura: Dann erinnere ich mich noch an die Fahrten, die wir hatten. Wir sind öfter ins, nach Kühlungsborn ins Hansa Haus gefahren. Das war sehr sehr schön, weil da eben das gesamte Centre hingefahren ist. Wir hatten Workshops, wir haben einfach als Jugendfahrt etwas gemeinsam gemacht. Wir haben auch an kleineren Projekten gearbeitet, die wir dann in unser (..) Showtime oft eingebaut haben.“  
(Laura, §14)*

## **5.2.2 Inhaltliche Gegebenheiten**

Die *inhaltlichen Gegebenheiten* der sportpädagogischen Arbeit im *Centre* lassen sich in eine mädchen- und frauenbezogene und eine themenbezogene Arbeit aufteilen, wobei sich diese beiden Aspekte gegenseitig beeinflussen.

### **5.2.2.1 Mädchen- und frauenbezogene Arbeit**

Der Schwerpunkt Mädchen und Frauen richtet sich primär an das weibliche Geschlecht, soll aber auch Jungen und Männer erreichen, die sich ebenfalls mit der Thematik befassen wollen oder sollen. Durch die bereits vorgestellten Angebote und Veranstaltungen beschäftigen die Jugendlichen sich mit den in der Gesellschaft gegebenen Rollenbildern von Mann und Frau in der Gesellschaft und wollen speziell das Selbstbewusstsein der Mädchen und Frauen stärken.

*„Laura: Und was eben noch dazu kommt, ist, dass das Centre doch nicht eine normale Tanzschule ist, sondern es ist eine Gemeinschaft und es ist auch dieser Sinn dahinter (..) eben Jugend, die Jugend zu fördern und eben / Es ist ja ein Sport- und Mädchenzentrum vor allem am Anfang gewesen, und dieser Gedanke dahinter, den finde ich sehr gut. Eben auch was wir machen mit One Billion Rising und so weiter. Mir liegt das auch einfach von der Mentalität, von den Einstellungen, die das Centre hat.“ (Laura, §6)*

### 5.2.2.2 Themenbezogene Arbeit

Anhand der Sportart Tanzen lassen sich Gefühle ausdrücken und Themen und Erfahrungen verarbeiten (Eva, §2; Selma, §17). Das *Centre* und auch die einzelnen Tanzgruppen bieten einen geschützten Rahmen, in dem persönliche Erfahrungen und Schwierigkeiten geteilt werden können. Außerdem beschäftigen sich die Jugendlichen mit Aspekten oder gegebenen Schwierigkeiten in der Gesellschaft, wie beispielsweise Alkohol- oder Kindesmissbrauch, die sie in ihren Tänzen aufgreifen und verarbeiten. Dabei spielt die Trainerin eine besondere Rolle, die den Jugendlichen hilft, sich mit den „harten“ Themen auseinanderzusetzen und sie aufzufangen (Eva, §2). Durch ihre themenbezogenen Choreographien wollen sie auf diese Themen aufmerksam machen und dazu Stellung nehmen. Durch das Verarbeiten verschiedenster Themen, lernen die Jugendlichen sich selbst und ihr Umfeld immer mehr kennen.

*„Jelena: Ich finde es auch immer sehr interessant, weil wir im Centre so ein bisschen, nicht einfach so tanzen, so zu Musik, eine Musik nach der anderen, sondern wir haben auch immer so / wir vertanzen Themen. Wir hatten zum Beispiel letztes Jahr, glaube ich, bei meiner Gruppe das Thema „Pressefreiheit“. Genau und das ist auch sehr interessant, ist mir gerade eingefallen, halt solche Themen, so wie Pressefreiheit oder (.) / Man setzt sich dann auch mit dem Thema auseinander. Also man / Wir saßen dann da und haben Artikel gesucht und ein bisschen durchgelesen. Und das bringt natürlich auch viel.“ (Jelena, §68)*

## 5.3 Bedeutung des Sportengagements für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Dem Sportengagement werden allgemein positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen zugeschrieben. In diesem Teilkapitel soll dargestellt werden, für welche konkreten Bereiche der Entwicklung die Teilnahme an sportpädagogischen Angeboten förderlich sein kann. Dazu werden die einzelnen Entwicklungsaufgaben nach dem Konzept von Havighurst (1972) genauer in den Blick genommen. Konkret wird der Frage nachgegangen, bei welchen Entwicklungsaufgaben die Teilnahme an den sportpädagogischen Angeboten im *Centre Talma* die Bewältigung gefördert oder anderweitig beeinflusst hat. Dabei sind die zuvor beschriebenen kontextuellen Gegebenheiten von zentraler Bedeutung und fließen in die folgenden Ergebnisse mit ein.

### 5.3.1 Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe *Peers*

Jugendliche sollen tiefe und reife Freundschaften zu anderen Jugendlichen beiderlei Geschlechts aufbauen und vertiefen (Oerter & Dreher, 2008). Da das *Centre Talma* einen Fokus auf Mädchen und Frauen legt und nur wenige Jungen den Sportclub

besuchen, haben die jungen Frauen hauptsächlich Freundschaften zu anderen Mädchen geknüpft. Diese Freundschaften bezeichnen sie als eng und intensiv und sogar vier der fünf Interviewten hatten bzw. haben bis heute ihre engsten Freundinnen innerhalb des *Centres* (*Selma*, §39; *Eva*, §34). Der Aufbau solch tiefer Freundschaften wurde durch verschiedenste Aspekte beeinflusst und gefördert, die im Folgenden genauer erläutert werden.

### **Tanzen als gemeinsames Hobby**

Gemeinsam Sport zu treiben und besonders die Freude am Tanzsport schafft eine besondere Verbundenheit zwischen den Mädchen. Sie bewegen sich gemeinsam zur Musik, denken sich eigene Choreographien aus und verfolgen ein gemeinsames Ziel:

*„Laura: „Und dadurch, dass man eben so ein gemeinsames Hobby hat und ein gemeinsames Ziel hat, wächst man eben zusammen, auch wenn man so unterschiedlich ist.*

*I: Wie würdest du das gemeinsame Ziel beschreiben, was ihr habt?*

*Laura: Ich würde als gemeinsames Ziel zwei Dinge definieren eigentlich. Einmal in Richtung Tanz, dass wir als Ziel haben uns zur Musik zu bewegen und indem, wie wir uns bewegen besser werden, sozusagen. Und als zweites Ziel sehe ich im Centre eben, dass wir einstehen für Gleichberechtigung, einstehen gegen Gewalt an Frauen und Mädchen, weil ich glaube, wer dagegen etwas hat, der kann da auch nicht tanzen.“ (Laura, §8-10)*

Durch das gemeinsame Training wollen sie in ihren tänzerischen Fähigkeiten wachsen und sich verbessern sowie ihr Können auch bei Auftritten und Meisterschaften zeigen. Der Spaß und die Freude an der Bewegung stehen dabei im *Centre* immer an erster Stelle (*Jelena*, §68). Zudem stehen sie gemeinsam für das gleiche Anliegen ein und wollen dieses auch nach außen tragen. Durch selbst gestaltete, themenbezogene Choreographien vermitteln sie Themen wie Gleichberechtigung und Respekt gegenüber Mädchen und Frauen.

### **Gemeinsame Zeit und Erfahrungen**

Durch die jahrelange Teilnahme an Tanzkursen, Auftritten und gemeinsamen Fahrten haben die Jugendlichen viel Zeit miteinander verbracht und viele Erfahrungen gesammelt, an die sie sich immer wieder gerne erinnern und die sie verbinden. Da die fünf jungen Frauen in ihrer Jugendzeit teilweise drei oder vier Kurse pro Woche belegt hatten, haben sie sich auch mehrmals die Woche gesehen und oft vor oder nach dem Training noch gemeinsam Zeit verbracht und geredet oder gemeinsam gegessen. Zwei Jugendliche haben auch regelmäßig in dem *Talmarant* zu Mittag gegessen (*Laura*, §14; *Eva*, §2). Die Auftritte fanden häufig an Wochenenden statt, sodass sie auch dort viel Zeit miteinander verbracht haben.

*„Selma: Also hier sind die meisten Freunde und engsten Freunde, die ich habe, aber auch einfach weil wir uns teilweise drei, vier Mal die Woche sehen, Auftritte*

*am Wochenende zusammen verbringen, wo man ja auch eigentlich sich mit seinen Freunden trifft, sind wir diejenigen, die beim Auftritt dastehen und miteinander die Zeit verbringen.“ (Selma, §39)*

Früher fanden jährlich Tanzfahrten statt, bei denen alle Gruppen für ein langes Wochenende gemeinsam an die Ostsee fahren. Dies waren intensive Zeiten, in denen sich die Jugendlichen noch einmal besser kennengelernt haben. Durch die Beständigkeit der Freundschaften über mehrere Jahre, das gemeinsame Sporttreiben und somit auch ein Stück Leben teilen wurden die Freundschaften tiefer.

*„Eva: Also, (.) also, ich habe immer noch den Freundeskreis, den ich früher hatte, der mich hier durchgebracht hat, sage ich jetzt mal. Das sind einfach Freundschaften, die so entstehen (.), die ich noch nicht einmal durch die Schule gewonnen habe. Also, klar, man hat so seine Freunde und die sind auch für einen da, die man in der Schulzeit hatte. Aber trotzdem entwickelt man sich oftmals in eine andere Richtung. Beim Sport, wenn du irgendwie dabeibleibst und eine gewisse Grenze halt überschritten hast / Und wir sind halt alle zusammen aufgewachsen. Wir sind alle zusammen / haben sehr viel erlebt zusammen, haben viele Fahrten gemacht. Und da lernt man sich, glaube ich, anders kennen als in der Schule.“ (Eva, §12)*

Enge und tiefe Freundschaften scheinen demnach von der Zeit, die man miteinander verbringt, geprägt zu sein. Zwei der jungen Frauen haben auch die Erfahrung gemacht, dass Freundschaften lediglich während des gemeinsamen Tanzens im *Centre Talma* bestanden und mit dem Ende der „Tanzkarriere“ auch die Freundschaft zu Ende ging.

*„Sarah: Aber die anderen Mädels haben jetzt alle aufgehört und da habe ich auch tatsächlich keinen Kontakt mehr zu denen.“ (Sarah, §16)*

*„Jelena: Also man hat schon so ein paar Freunde gehabt, während man noch getanzt hat. Und wenn sich Leute nach einer langen Zeit nicht mehr sehen, bricht dann auch so ein bisschen der Kontakt ab. (...) Hat sich nichts wirklich so langfristig gehalten hier.“ (Jelena, §38)*

### **Krisen überstehen**

Aufgrund der gemeinsamen Zeit und der Erfahrungen, die die jungen Frauen in ihrer Jugendzeit hatten, entwickelten sie solch tiefe Freundschaften, dass sie auch Krisen und schwierige Zeiten gemeinsam durchlebt und überstanden haben. Sie haben sich gegenseitig unterstützt, motiviert und getröstet. Dazu zählen zum einen persönliche Probleme und schwierige Erfahrungen im Jugendalter, wie z.B. die Trennung des ersten Freundes während einer Wochenendfahrt mit dem *Centre*.

*„Sarah: Also der erste Freund hat mit einem Schluss gemacht, dann genau in diesem Zeitraum, zum Beispiel. Hatte aber gleichzeitig dann MEINE Freunde, also wir waren wirklich nicht nur eine Tanzgruppe, sondern wirklich auch eine große Freundesgruppe. Und dann hatte man die auch beieinander, ne, und neben sich. (...) Wo ich dann trotzdem positiv aufgefangen worden bin dadurch, eben weil ich so enge Freunde hatte durch das Centre. Dadurch, dass ich auch*

*wirklich super oft hier war und wir haben uns da gegenseitig durch gefühlt jede Lebensphase begleitet.“ (Sarah, §10)*

Auch in besonders schweren Krankheitsphasen haben sie sich begleitet, waren füreinander da und haben Anteil am Leben der anderen Person genommen. Durch solche Zeiten ist der Zusammenhalt in der Gruppe meist noch stärker geworden:

*„Selma: In Krisenzeiten wie Krankheit, dass wir ALLE da sind und dass wir die schlechten Zeiten auch sozusagen mit dem Zusammenhalt durchstehen.*

*I: Kannst du für so eine schlechte Erfahrung noch mal ein Beispiel genauer erklären oder beschreiben?*

*Selma: Ja. Wir hatten bei uns eine, die hatte Krebs. Die hat ihren Krebs im Alter von 18 oder 19, glaube ich, diagnostiziert bekommen. Und das war sehr schwer. Und wir haben alle natürlich nur das Beste gehofft und sie unterstützt, indem sie, wenn sie zum Training gekommen ist und nur dasaß und zugeguckt hat, wir auch mit ihr auf der Bank nebenbei rumgealbert haben. Oder wenn wir abends nach dem Training ihr Fotos und Videos als Genesung geschickt haben. Also das sind ja ganz viele Kleinigkeiten, die aber einem Menschen trotzdem Freude bereiten. Und sie hat es überstanden. Und jetzt sind wir / ist sie wieder hier und umso stärker ist halt, wie gesagt, das Gefühl miteinander. Ist ganz toll, (.) ganz gut.“ (Selma, §25-27)*

Trotz des engen Zusammenhaltes - oder vielleicht auch gerade deswegen - kam es innerhalb einer Gruppe auch gelegentlich zu Streit und Konflikten. Diese wurde meistens direkt versucht zu klären, um weiterhin als Gruppe zusammenzuarbeiten und den Zusammenhalt aufrechtzuerhalten (Laura, §18). Teilweise fungierte die Tanzlehrerin als Streitschlichterin, teilweise führten die Jugendlichen ihre Konfliktgespräche selbst. Mit zunehmendem Alter wurde die Tanzlehrerin in Konfliktsituationen passiver und ließ den Jugendlichen die Möglichkeit ihre Konflikte und Probleme selbst zu lösen. (Sarah, §14).

### **Das Centre Talma – eine Familie**

Aufgrund der zuvor genannten Aspekte haben die Jugendlichen im *Centre Talma* enge und tiefe Freundschaften über die Jahre aufgebaut. Eine junge Frau bezeichnet ihre dort gewonnenen Kontakte als Freunde fürs Leben und das *Centre* als ihr zweites zuhause. Weitere drei empfinden die Gemeinschaft im *Centre* wie eine Familie. Es ist für sie ein Ort, an dem sie sich wohlfühlen, wo sie gerne ihre Zeit verbringen und sein können, wie sie sind. Eine Gruppe zu haben, in der man sich gegenseitig stützt, in der man von sich erzählen kann und gehört wird ohne lächerlich oder bloßgestellt zu werden, das tat den jungen Frauen besonders im Jugendalter sehr gut (Eva, §2). Sie teilten auch außerhalb des MSZ besondere Lebensereignisse und Erfahrungen miteinander, wie z.B. Hochzeiten oder die Geburt des ersten Kindes (Selma, § 25). Dies stärkte den Zusammenhalt untereinander noch mehr.

*„Jelena: Und man kommt dann hierhin und man hat vielleicht mit denen nicht so viel im Alltag zu tun, mit den ganzen Leuten, aber wenn man hier ist, dann ist es (.) wie eine Familie. Das ist echt krass.“ (Jelena, §68)*

### 5.3.2 Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe *Liebesbeziehung*

Mit Beginn der Pubertät im frühen Jugendalter entdecken Jugendliche ihre Liebesfähigkeit bzw. müssen diese entwickeln, um eine intime Partnerschaft zu einem anderen Menschen eingehen zu können. Eine stabile Partnerschaft kann später ein Fundament für eine Familiengründung sein (Oerter & Dreher, 2008).

Vier der fünf jungen Frauen hatten in der Jugendzeit mindestens eine Partnerschaft, lediglich eine der jungen Frauen ist bis heute noch keine Partnerschaft eingegangen. Als Gründe dafür nennt sie zum einen ihre (vielleicht zu) hohen Anforderungen und zum anderen hat sie bisher noch keinen Mann kennengelernt, der sie wirklich interessiert hat (Jelena, §66).

Das Tanzen im *Centre Talma* war den jungen Frauen in ihrer Jugendzeit sehr wichtig und so haben sie dem Tanzen oft eine höhere Priorität eingeräumt als der Beziehung zum Partner. Sie wollten an den Tanzkursen teilnehmen, bei Auftritten am Wochenende dabei sein und ihre Gruppe nicht im Stich lassen. Daher verbrachten sie neben der Schule viele Stunden in der Woche mit ihren Tanzgruppen.

*„Sarah: Also das war wirklich für mich immer eine Priorität diesen Sport zu machen. Und deswegen wollte ich das auch immer weitermachen. Also ich habe das nie hintenangestellt, auch wenn jetzt mal Auftritte am Wochenende waren, da will man ja auch eher mit seinem Freund Zeit verbringen, da habe ich den halt mitgenommen. Da musste er dann mitkommen. Also das hat mein Verhältnis zum Centre überhaupt nicht verändert, gar nicht. Also das habe ich nicht als Priorität nach hinten verschoben. Das musste irgendwie koexistieren.“ (Sarah, §20)*

*„Laura: Und (...) so einen richtigen Einfluss hatte er nicht darauf. Ich fand es nur doof / Also ich habe mich eben, dadurch, dass mir das Tanzen eben so wichtig war, hat mich es eben gestört, dass er dagegen irgendwie etwas hatte. Aber es war nicht so, dass mir das Tanzen oder das Centre dadurch nicht mehr so viel wert war oder nicht mehr / also dass es das Tanzen beeinflusst hat, sondern eher die Beziehung, weil es mein Hobby war, mir viel wert war und er das nicht verstehen konnte (...) oder nicht wollte.“ (Laura, §32)*

Die wenig verbliebene Zeit in der Woche für den Partner und die geringere Priorisierung der Partnerschaft im Leben der Mädchen hat immer wieder zu Streit und in manchen Fällen auch zum Ende einer Partnerschaft geführt. Gerade in Zeiten mit vielen Auftritten waren die Jugendlichen manchmal gestresst, sodass sich der Stress auch auf die Beziehungen auswirkte.

*„I: Hatte dein Sportengagement oder eben dein Tanzen hier im Centre Talma einen Einfluss oder eine Bedeutung auf deine Beziehungen?  
Sarah: Also bei der Partnerschaft bestimmt, in dem Sinne, dass ich halt viel Zeit hier verbrachte habe, weil natürlich so Auftritte und Wochenenden viel Zeit fressen. Und auch gerade so wenn die Meisterschaftsphase losgeht, dann noch extra Training und so weiter. Ich denke, dass es da auch mal Knatsch gab, mit Sicherheit.“ (Sarah, §21-22)*



Da im *Centre* überwiegend Mädchen und Frauen sind, fanden die meisten Mädchen ihren Partner außerhalb des MSZ. Lediglich Eva hat ihren damaligen Freund und jetzigen Mann über das Tanzen im *Centre* kennengelernt. Im Gegensatz zu den anderen Mädchen hat sie innerhalb des *Centres* viel Zeit mit ihrem Freund verbracht und ein gemeinsames Hobby gehabt, was die beiden verbunden hat und gegenseitiges Verständnis mit sich brachte.

*„Eva: Und dann habe ich halt meinen Freund, also jetzigen Mann, habe ich beim Tanzen kennengelernt. Und dadurch bin ich / Also das hat mich dann wahrscheinlich auch hiergehalten, dass wir das halt zusammen gemacht haben. Es war halt immer so eine Aktion, die wir zusammen gemacht haben.“ (Eva, §16)*

In der Jugendzeit hatte das Sportengagement der Jugendlichen einen überwiegend negativen Einfluss auf die Partnerschaften. Heute verbringen die jungen Frauen nicht mehr so viel Zeit im *Centre Talma* und auch die Prioritäten haben sich geändert. Drei der fünf jungen Frauen führen heute eine stabile Partnerschaft.

### **5.3.3 Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe Ablösung der Eltern**

Jugendliche müssen eine innere und äußere emotionale Distanz zu ihren Eltern entwickeln und sich somit von ihnen ablösen, um sich zu unabhängigen und selbstständigen Individuen zu entwickeln (Oerter & Dreher, 2008).

Die äußere Distanz ist vor allem durch den Auszug aus dem Elternhaus und eine finanzielle Unabhängigkeit geprägt. Vier der fünf jungen Frauen wohnen nicht mehr mit ihren Eltern zusammen, sondern mit ihrem Partner oder in einer Wohngemeinschaft. Finanziell unabhängig sind die beiden jungen Frauen, die bereits berufstätig sind. Die anderen drei werden zum Teil noch von ihren Eltern unterstützt und sind somit noch nicht völlig unabhängig. Dies lässt sich vor allem durch die in Kapitel 2.3.1 beschriebene Ausdehnung der Jugendphase nach hinten aufgrund der längeren Ausbildungszeit erklären.

Die innere Ablösung ist unter anderem gekennzeichnet durch das Hinterfragen der elterlichen Standpunkte, Meinungen, Ansichten und Werte und die Überlegung, welche man von diesen für sich selbst annehmen möchte. Jugendliche fangen an ihr Leben selbst zu gestalten und zu planen und Entscheidungen alleine zu treffen. Im Rahmen der Ablösung von den Eltern gewinnen Peer-Beziehungen und auch intime Partnerschaften enorm an Bedeutung. Zudem sind eigene „Räume“ für die Jugendlichen wichtig, in denen ihnen der Prozess der Selbst-Entwicklung gewährt wird. Das *Centre Talma* kann als solch ein „Raum“ bezeichnet werden, da den Jugendlichen Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten gegeben werden, sie dort enge Freundschaften knüpfen, ihren Sport selbstgestaltet ausüben können und einen geschützten

Raum haben, in dem sie unter Jugendlichen sein können. Diesen Freiraum haben die Jugendlichen sich auch genommen:

*„Eva: Und bei den Meisterschaften und großen Auftritten waren die [die Eltern] eigentlich immer dabei. Also, als ich dann über 18 war, meinte ich ‚also ihr müsst jetzt auch nicht immer mitkommen‘. Klar ist es schön, wenn die Eltern da sind, aber andererseits muss ich mich dann auch um die kümmern und dann habe ich irgendwie Verpflichtungen und kann nicht bei meinen Freunden sein.“ (Eva, §26)*

Weitere fördernde Aspekte des Sportengagements im *Centre Talma* für die Bewältigung der Ablösung von den Eltern konnten nicht festgestellt werden.

Während für manche Jugendliche die Ablösung von den Eltern sehr schwierig ist, vollziehen andere Jugendliche aufgrund von problematischen Familienverhältnissen schon sehr früh den Ablösungsprozess und haben teilweise keinen Kontakt mehr zu den Eltern. In dem Fall können die sportpädagogischen Mitarbeiterinnen als Bezugsperson fungieren und den Jugendlichen helfen, die Beziehung zu den Eltern wiederherzustellen:

*„Selma: Mein Vater war früher ganz wichtig für mich. Und dann ist er halt ins Ausland gezogen. Und das war auch einer der Punkte, wo ich extrem unterstützt wurde, weil das ganz schwer war. Und da war es auch ganz doll angespannt zwischen meiner Mama und mir. Ich bin schon sehr früh ausgezogen. Mit 15 habe ich schon alleine gewohnt. Und da war das Verhältnis nicht so gut zu meiner Mama. Aber jetzt, wenn man / Also durch die ganze Unterstützung, die man bekommen hat und auch durch ganz viele Gespräche mit meiner jetzigen Tanzlehrerin, die halt immer wieder, auch einen pädagogischen Hintergrund hat, wo sie dann sagt ‚vielleicht wäre es mal ganz gut, wenn du nochmal mit deiner Mama dich hinsetzt oder wenn du sie da und da mal mit hin nimmst, zu einem Auftritt, dass sie einfach weiß, sie hat an deinem Leben trotzdem noch ein bisschen teil‘ und sonst was, hat sich das Verhältnis GANZ STARK geändert.“ (Selma, §35)*

### **5.3.4 Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe Körper**

Mit Beginn der Pubertät verändert sich der Körper im Verlauf des Jugendalters. Bei manchen Jugendlichen dauert dieser Prozess länger als bei anderen und kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzen. Jugendliche müssen lernen ihren Körper mit all den Veränderungen so zu akzeptieren, wie er ist. Sie müssen sich des eigenen Körpers bewusstwerden und ihn effektiv und sinnvoll einsetzen bzw. mit ihm umgehen (Oerter & Dreher, 2008). Drei der fünf jungen Frauen sagten, dass dieser Veränderungs- und Entwicklungsprozess bei ihnen nicht so lange gedauert hat bzw. sie ihn nur für kurze Zeit bewusst wahrgenommen haben. Dies scheint in einem Zusammenhang mit ihrer schlanken Figur zu stehen, mit der sie größtenteils zufrieden waren.

*„Sarah: Aber bei mir war das, glaube ich, eine super kurze Phase. Das hat nicht lange bei mir angehalten.“ (Sarah, §26)*

*„Sarah: Also ich habe mich immer wohl in dem Sinne in meinem Körper gefühlt, weil ich super schlank war. Ich konnte essen, was ich wollte und bin nicht dick geworden.“ (Sarah, §30)*

*„Eva: Ich war immer relativ / Also ich war immer kräftig gebaut, sage ich mal, aber trotzdem schlank. Ich hatte normale Körpermaße, wo ich eigentlich immer zufrieden mit war. Ich hatte auch nicht irgendwie, dass sich meine Pubertät doll auf meinen Körper ausgewirkt hat. Also jetzt nicht irgendwie mit Akne oder was weiß ich. Das ging immer. Deswegen hatte ich das in der Jugend eigentlich gar nicht so wahrgenommen.“ (Eva, §28)*

Die anderen beiden jungen Frauen beschreiben diese Veränderungen als einen längeren und schwierigen Prozess und konnten sich und ihren Körper erst spät selbst akzeptieren:

*„Selma: Oder ich bin ja auch nicht die dünnste Person. Ich bin ja auch etwas dicker. Das hat auch SEHR an meinem Selbstbewusstsein genagt, aber (.) / Es hat lange gedauert und hatte Höhen und Tiefen und sehr viel Tränen und Wut, aber irgendwann kam der Punkt.“ (Selma, §45)*

Inwieweit das Tanzen im *Centre Talma* die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe im Jugendalter gefördert bzw. beeinflusst hat, soll anhand einiger Punkte erläutert werden.

### **Selbstakzeptanz**

Seinen eigenen Körper so akzeptieren zu können, wie er ist, ist für viele Jugendliche eine Herausforderung. Besonders während der äußerlichen und inneren Veränderungen des Körpers gilt es für Jugendliche sich ständig neu kennenzulernen. Drei der fünf befragten jungen Frauen geben konkret an, dass das Tanzen im *Centre* geholfen hat sich selbst zu akzeptieren und die eigene körperliche Erscheinung für sich anzunehmen. Zum einen wurde auf die sportliche Aktivität an sich hingewiesen. Beim Tanzen in einem Spiegelraum betrachtet man sich sehr viel selbst und nimmt seine Bewegungen und sein Aussehen intensiver wahr (Sarah, §30). Zum anderen wurde auch die mädchen- und frauenbetonte Arbeit im *Centre* erwähnt, durch die Mädchen und junge Frauen ermutigt werden, sich selbst anzunehmen.

*„Jelena: Aber allgemein finde ich hilft da Sport viel so sich selbst zu akzeptieren. Vor allem beim Tanzen sich selbst zu spüren, so jede Bewegung.“ (Jelena, §56)*

*„Selma: Gerade weil wir hier so leicht feministisch angehaucht sind (lächelt dabei), lernen wir sowieso unseren Körper so zu akzeptieren, wie er ist.“ (Selma, §45)*

Auch die gegenseitige Akzeptanz und die Unterschiedlichkeit innerhalb der Tanzgruppe sowie das Gefühl, dass jede Person so sein kann, wie sie ist, hat die Selbstakzeptanz der Jugendlichen ebenfalls gefördert.

*„Sarah: Weil in der Tanzgruppe, wir sind ja, ja unterschiedlicher können wir nicht sein. Es gibt ja Tanzgruppen, da sind alle Kleidergröße 36 und alle müssen gleich aussehen. Und wir sind ja super super unterschiedlich. Und da hat auch das geholfen, dass wir so viele unterschiedliche Persönlichkeiten sind, dass man eben auch akzeptiert wird, wenn man mal ein bisschen anders aussieht. Und das hat mir auf jeden Fall geholfen, definitiv.“ (Sarah, §30)*

## **Körpergefühl**

Jugendliche sollten ein Gefühl für ihren eigenen Körper entwickelt, ihn spüren und wahrnehmen und lernen mit ihm umzugehen. Durch das Tanzen im *Centre Talma* entwickelten drei der Befragten ein stärkeres Körpergefühl. Sie lernten ihren Körper bei jeder Bewegung zu spüren, ihn ästhetisch zu bewegen und ihn einzusetzen, um durch die Tanzchoreographien etwas zu vermitteln.

*„I: Hatte das Tanzen eine besondere Bedeutung in diesem Prozess? Also hat es dir vielleicht irgendwie geholfen, damit umzugehen?*

*Sarah: Mit meinem Körper an sich? Ja, also man braucht ja auf jeden Fall ein Körpergefühl an sich für das Tanzen. Und ich denke mal schon, dass es auf jeden Fall geholfen hat und vielleicht war es auch deswegen bei mir nicht so lang. So dieser Zeitraum, dass ich mich erinnern könnte ‚Boah, ich habe mich total lange mit meinem Körper beschäftigt‘. Also ich glaube schon, dass das Tanzen dahingehend etwas bringt, dadurch dass man sich ja wöchentlich mit seinem Körper beschäftigt und wie bewege ich ihn. Wo muss mein Arm hierhin und wo muss meine Brust dahin? Ich glaube schon, dass es auf jeden Fall geholfen hat. (.) Auf jeden Fall, ja.“ (Sarah, §27-28)*

*„Laura: Aber, was ich sagen muss, das Tanzen hat mir schon auf jeden Fall geholfen ein gutes Körpergefühl, nicht im Sinne von (.) ‚ich finde es gut, wie ich aussehe‘, aber ich kann gut mit meinem Körper hantieren.“ (Laura, §46)*

## **Selbstbewusstsein**

Besonders bedingt durch die zwei zuvor genannten Punkte Selbstakzeptanz und Körpergefühl stieg auch das Selbstbewusstsein der Jugendlichen. So sagen alle fünf junge Frauen, dass durch das Tanzen im *Centre* ihr Selbstbewusstsein gestiegen ist. Förderlich dafür war zum einen die gegenseitige Akzeptanz innerhalb der Tanzgruppe, ganz egal wie man aussieht. Zum anderen trug auch das Tanzen und die Bewegung an sich zu einem höheren Selbstbewusstsein bei. Die Jugendlichen lernten mit ihrem Körper bewusster umzugehen, ihre Fähigkeiten im Tanzen zu verbessern und dies auch bei Auftritten zu zeigen. Zusammenfassend sagten drei der Befragten:

*„Selma: Ich habe sehr viel Selbstbewusstsein hier dadurch gekriegt.“ (Selma, §45)*

*„Jelena: Ich finde generell Sport hat viel / trägt viel dazu bei Selbstbewusstsein zu entwickeln.“ (Jelena, §56)*

*„Sarah: Und der Sport an sich, eben durch die vielen Auftritte und so weiter, dass man dann doch noch einmal an Selbstbewusstsein dazu erlangt.“ (Sarah, §40)*

### **5.3.5 Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe Geschlechterrolle**

Um sich über die eigene Geschlechterrolle bewusst zu werden, müssen sich Jugendliche mit den in der Gesellschaft gegebenen Rollen für Frauen und Männer befassen. Sie müssen sich dazu positionieren und lernen ihre eigene Rolle für sich zu gestalten sowie ihr Verhalten daran zu orientieren (Oerter & Dreher, 2008).

Im Mädchensportzentrum *Centre Talma* wird die geschlechterbewusste Arbeit schwerpunktmäßig an Mädchen und Frauen gerichtet. Unter dem Motto „Respect Girls“ behandeln sie Themen wie Gleichberechtigung, Selbstbewusstsein der Mädchen und Frauen und Respekt ihnen gegenüber. Zudem setzen sie sich ein gegen Gewalt an Mädchen und Frauen. Seit einigen Jahren haben sie das MZS auch für Jungen und junge Männer geöffnet, um sie für diese Themen zu sensibilisieren und einen respektvollen Umgang miteinander zu vermitteln.

Alle fünf Befragten sagten, dass sie, bevor sie zum *Centre* gekommen sind, über diese Themen und ihre Rolle als Frau in der Gesellschaft gar nicht oder nur sehr wenig nachgedacht haben (Sarah, §32; Laura, §50). Erst durch die thematische Arbeit im *Centre* wurden sie dafür sensibilisiert und haben sich bewusster mit diesem Thema auseinandergesetzt. Bei allen fünf jungen Frauen wurde das Thema mit Beginn des Studiums oder auch einer Arbeitsstelle noch einmal präsenter, weil sie dort häufiger die Benachteiligung der Frauen erlebt haben wie beispielsweise bezüglich der Gehälter und der Aufgabenverteilung von Frauen und Männern (Jelena, §62; Selma, §51). Durch das Tanzen verarbeiten die Jugendlichen selbstgewählte Themen, indem sie eigene Choreographien gestalten und zu nicht-sexistischer Musik tanzen. In einigen Stücken lösen sie bewusst das klassische und stereotype Rollenbild von Männern und Frauen in der Gesellschaft auf:

*„Selma: Da achten wir darauf, dass wir dieses Bild ganz doll auflockern. Durch Tanzen kann man ja ganz viel Körpersprache wiedergeben und erklären. Wir machen z.B. ganz viele Stücke, wo wir Mädchen Hip-Hop tanzen und die Jungs Ballett. Und das zusammen in eins, dass wir mal verkehrte Welt spielen.“ (Selma, §49)*

Sie lernen sich als starke Frauen zu repräsentieren und dies durch ihre Tanzstücke zum Ausdruck zu bringen. Dabei achten sie besonders auf ihre Bewegungen, um sich nicht durch sexistische und aufreizende Bewegungen als „Objekt der Lust“ darzustellen (Laura, §52). Sie wollen nicht bloß auf ihren Körper reduziert werden, sondern als selbstbewusste junge Frauen wahrgenommen werden, die im *Centre* einen Ort haben, wo sie sich entfalten können und sein können, wie sie sind.

*„Selma: Und wir zeigen, wie man auch anders mit seinem Körper umgehen kann und zeigen auch andere Bewegungen, wo der Po oder die Brüste oder sonst etwas nicht im Vordergrund stehen, sondern einfach die Power, die man in einem Körper hat.“ (Selma, §53)*

*„Eva: Alles was so aus dem Centre kommt, würde ich sagen, was das Bewusstsein über das Thema Frau (.) darstellt. Bestimmt auch viel Selbstbewusstsein, dass ich so sein kann, wie ich bin, dass ich nicht nur irgendwie auf meinen Körper reduziert werden muss. (Eva, §18)*

Zum einen durch das wöchentliche Tanztraining, zum anderen durch die Auftritte an den Wochenenden haben sich die jungen Frauen in ihrer Jugendzeit immer wieder mit den Geschlechterrollen und besonders mit ihrer eigenen Rolle als Frau in der heutigen Gesellschaft beschäftigt. Zudem wird im *Centre Talma* sehr stark auf die Musiktexte geachtet, zu denen getanzt wird:

*„Sarah: Also, wir haben ja viele Veranstaltungen. Vermittelt wird das alles auch durch den Tanz. Also, gerade ich war intensiv mit dort drin, dadurch, dass ich ja, sagen wir mal, in der höchsten Mädelsgruppe mit drin war. Wir haben das Thema immer vertanz, Respect Girls. Ist ja im Centre sozusagen das Markenprodukt, gegen Sexismus an Frauen. Deswegen war ich da ja immer involviert. Wir hatten ganz viele Auftritte. Also das war so der Alltag. Wir haben ein Stück entwickelt, was vielleicht schmutzige Texte beinhaltet und haben die dann vertanzt bzw. halt so nach dem Motto ‚So nicht! Was ist denn das für ein Text. Hört doch mal hin‘.“ (Sarah, §34)*

Alle fünf Befragten erzählten, dass die frauenbezogene Arbeit für sie nicht nur ein Thema in Bezug auf das Tanzen ist, sondern auch einen Einfluss auf ihren Alltag und ihr privates Leben hat, sei es in der eigenen Beziehung zum Partner, im Beruf oder allgemein der Umgang mit anderen Menschen. Sie sehen sich als starke Frauen, die neben einer Familiengründung auch beruflich erfolgreich sein können.

*„Sarah: Also ich glaube schon, dass das auch definitiv in meinen Alltag mit hineinschwappt, die ganze Arbeit, die wir leisten eigentlich.“ (Sarah, §34)*

*„Eva: Das frauenbezogene, was wir hier ja auch machen, was einem durch die Schule gar nicht so bewusst wird, was aber MICH, glaube ich, sehr geprägt hat in meinem weiteren Leben.“ (Eva, §2)*

### **5.3.6 Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe reflexives Selbst**

In der Jugendphase ist es für Heranwachsende wichtig herauszufinden, wer sie selbst sind und was sie mit und in ihrem Leben machen wollen. Dazu sollten sie ihre Stärken und auch Schwächen erkennen und eine stabile Identität aufbauen (Oerter & Dreher, 2008).

Alle fünf jungen Frauen geben an in der Zeitspanne von ihrem Zugang zum *Centre Talma* bis heute selbstbewusster geworden zu sein und mehr zu wissen, was sie wollen. Selma beschreibt, dass sie ihre Grenzen und einen Umgang mit ihnen erkannt

hat und zudem ruhiger und ausgeglichener geworden ist (Selma, § 69). Sarah und Eva beschreiben ihren Charakter über die Jahre als sehr stabil (Sarah, § 54; Eva, §42).

Bei der Frage, was sie zu der Person gemacht hat, die sie heute sind, wurden von drei Befragten die Erziehung und Unterstützung der Eltern genannt, die einen großen Einfluss auf die Entwicklung einer eigenen Identität haben (Eva, §18, Jelena, §74). Zudem wurden sie geprägt von den Erfahrungen und Erlebnissen, die sie bisher hatten. So wurde das Selbstbewusstsein beispielsweise durch die Auftritte mit der Tanzgruppe und das positive Feedback im Anschluss sowie die Erfolge bei Meisterschaften gestärkt.

*„Laura: Genau und unter anderem, weil ich eben auch von meiner Familie Zuspruch bekommen habe und da eben auch akzeptiert bin, wie ich bin und unterstützt werde und auch quasi Erfolge in meinem Leben erleben konnte unter anderem eben auch durchs Tanzen. Man hat ja dann doch auch durch einen Auftritt Erfolge, die man direkt nach dem man aufgetreten ist, durch Applaus usw., mitbekommt. Ja.“ (Laura, §68)*

Lediglich eine der Befragten nennt einen konkreten Zusammenhang zum Sport und verweist dabei noch einmal auf die Selbstakzeptanz und das stärkere Selbstbewusstsein, wodurch sie den Sport noch einmal anders wahrnimmt (Jelena, §74).

Durch die unterschiedlichen Altersklassen und somit auch Niveaustufen innerhalb einer Tanzgruppe bzw. auch innerhalb des gesamten MSZ, kann es zu einem Vergleich der eigenen Person mit anderen Menschen kommen. Gerade im Jungen Alter entsteht oft ein Nachahmen oder ein *so-sein-wollen* wie die Älteren, was dazu führt, dass sie sich in ihrer eigenen Persönlichkeit nicht wahrnehmen. Durch die sportpädagogischen Mitarbeiter/-innen wurde viel Wert darauf gelegt, in jedem Alter seine Entwicklung, sein Können und seine Identität wahrzunehmen, sie auszuleben und dadurch Stück für Stück zu wachsen.

*„Selma: Ja, also, natürlich waren die Älteren für mich immer ein Vorbild und ich wollte immer so sein, wie die Älteren sind. Und habe gar nicht gemerkt, dass man mit zwölf nicht sein kann, wie eine 20-Jährige. Also das funktioniert einfach physisch und psychisch überhaupt nicht. Und das wurde hier ganz ganz doll vermittelt. Also dass wir, klar, wir sind alle gleichgestellt, aber dass wir als 12-Jährige andere Prioritäten haben als eine 20-Jährige. Und da wurde sozusagen gezeigt, es gibt Groß, es gibt Klein. Wir sind alle auf einer Ebene, wenn es um das Tanzen geht, aber im Privatleben haben wir trotzdem noch Unterschiede und ich soll meine Entwicklung zulassen. Ich soll nicht / Im Tanzen war es auch immer so ‚Ja, du kannst zwar schon viel, aber bleib mal ein bisschen bei deinem Level. Du hast noch zwei Jahre Zeit, bis du dahinkommen musst. Mach das alles langsamer.‘ Da haben mich meine Tanzlehrerinnen auch extrem unterstützt, (.) dass die ganze Entwicklung auch stattfinden konnte und das nicht unterdrückt wird.“ (Selma, §71)*

Laut der jungen Frauen hat die mädchen- und frauenbezogene Arbeit ihnen geholfen zu verstehen und herauszufinden, wer sie als Frau sind und was sie (erreichen) können. Dadurch können sie gestärkt und selbstbewusst durchs Leben gehen.

### **5.3.7 Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe Werte**

Durch die Ablösung der Eltern und ein zunehmend selbstständigeres Leben müssen Jugendliche für sich selbst wissen, welche Werte und Normen ihnen persönlich wichtig sind. Diese dienen als Orientierung für das eigene Handeln und als Grundlage für eine Weltanschauung, die sie vertreten (Oerter & Dreher, 2008). Dennoch sind Kinder und Jugendliche von den vorgelebten Werten ihrer Eltern geprägt, wie Eva sagt:

*„Eva: Also das habe ich auch von zuhause mitbekommen. Viele Sachen sind eher von zuhause als aus dem Centre. Eigentlich mehr die Werte von meiner Familie, die mich dann in meinen Gruppen begleiten.“ (Eva, §18)*

Auch wenn die Jugendlichen teilweise einige Werte durch ihr Elternhaus gelernt haben, konnten sie durch ihr Sportengagement im *Centre Talma* neue Werte dazulernen oder die bisherigen vertiefen.

Als absolute Grundregel für den Umgang miteinander gilt im Centre:

*„Was du nicht willst, das man dir tut, das füge auch keinem anderen zu.“ (Eva, §18)*

Auf dieser Grundlage haben die jungen Frauen einige Werte im MSZ erlebt und gelebt. Diese werden im Folgenden einzeln dargestellt.

#### **Teamfähigkeit**

Alle fünf Teilnehmerinnen sagten, dass sie durch die festen Tanzgruppen eine Teamfähigkeit erlernten. Besonders bei Tanzchoreographien, wo die gesamte Gruppe die gleichen Bewegungen macht, müssen sie gut als Team funktionieren. Auch weitere Begriffe wie Teamgeist und Gruppenzusammenhalt wurden genannt (Selma, §55; Jelena, §44). Sie lernten aufeinander zu achten und füreinander da zu sein, sich gegenseitig zu motivieren und zu einem starken Team zusammenzuwachsen. Ein intensives Gruppengefühl entsteht oft über längere Zeit. Da war es hilfreich, dass die Jugendlichen über mehrere Jahre gemeinsam tanzten bzw. bis heute noch gemeinsam tanzen.

*„Sarah: Dass man halt, gerade wenn es ein Mannschaftssport ist, für seine Mannschaft oder seine Frauschaft (lacht), wie wir hier im Centre sagen, für seine Frauschaft da sein muss, in dem Sinne. Also wenn man ein Team sein möchte, dann muss man auch für dieses Team da sein.“ (Sarah, §42)*

*„Laura: Dann die Werte, dass man gemeinsam etwas schaffen kann und sich unterstützen kann, also sich gegenseitig Halt gibt und vorantreiben kann. Also*



*gemeinsam ist man stärker als allein, in verschiedensten Variationen.“ (Laura, §64)*

### **Disziplin**

Disziplin wurde von zwei der jungen Frauen als einer der wichtigsten Werte genannt. Gerade neben der Schule noch mehrmals die Woche zum Tanzkurs zu gehen, erforderte von den Heranwachsenden viel Disziplin. Dass es den Jugendlichen überwiegend viel Spaß machte im *Centre* zu tanzen, hat geholfen regelmäßig an den freiwilligen Trainingsstunden teilzunehmen.

*„Selma: Disziplin auch an sich selber, also kommt man jetzt zum Training oder sagt man ‚Oh jetzt habe ich aber nicht so viel Lust.‘ Dann mache ich es trotzdem. Ich habe hier SEHR viel schneller gelernt Disziplin aufzubauen“ (Selma, §55)*

*„Sarah: Disziplin auf jeden Fall. Wäre für mich so ein / Ja, das war für mich so der wichtigste Wert in dem Sinne.“ (Sarah, §42)*

### **Respekt**

In einer Tanzgruppe im *Centre Talma* begegnen sich junge Menschen mit unterschiedlichsten Persönlichkeiten, Herausforderungen, Ansichten und Verhaltensweisen. Sich gegenseitig zu respektieren und demnach auch selbst respektiert zu werden, wie man ist, nannten drei der Befragten als einen Wert, den sie im *Centre* gelernt haben. Dazu gehört auch sich gegenseitig aussprechen zu lassen, einander zuzuhören und sich nicht auszulachen (Eva, §18). Aber nicht nur der Respekt innerhalb der Gruppe wurde erwähnt, sondern auch der Respekt gegenüber Autoritätspersonen und älteren Personen allgemein.

*„Selma: Respekt, viel mehr Respekt älteren Leuten gegenüber zu haben oder Autoritätspersonen, was ich in der Schule z.B. nicht hatte. Und der Respekt und die Disziplin ist einfach auch in der Gruppe untereinander. Also wenn jemand da die ganze Zeit herumalbert, wie in der Schule im Sportunterricht, hat man das Kind auch fünf Mal ermahnt. Und hier ist es so, dass dann wirklich die ganze Gruppe auch mal sagt ‚hey, es reicht jetzt‘ und man dann da steht und sagt ‚okay, gut, ich rei mich schon zusammen‘.“ (Selma, §31)*

### **Ehrgeiz**

Vier der jungen Frauen haben durch oder auch für das Tanzen im *Centre* Ehrgeiz entwickelt. Alle fünf starteten in Anfängergruppen und tanzen bis heute in den Kursen für Fortgeschrittene. Sie wollten in ihrer Sportart besser werden und haben dafür kontinuierlich trainiert. Die Teilnahme an Auftritten und Meisterschaften war für sie ein weiterer Ansporn ihre Bewegungen und Choreographien zu verbessern. Um solch einen Ehrgeiz aufzubringen, braucht es sowohl Disziplin als auch eine Leidenschaft und eine Freude für den Sport.

*„Sarah: Und das ist einfach meine Persönlichkeit, dass ich sage, ich setze mich da 100% für ein und das war schon immer so. Das war fast nicht mehr nur ein Hobby, sondern wirklich so eine Leidenschaft, dass ich gesagt habe, ich mache jeden Auftritt mit, ich mache alles mit, was geht. Und habe auch wirklich alles mitgenommen.“ (Sarah, §8)*

Ehrgeiz bedeutet auch nach Niederlagen oder schlechten Erfahrungen nicht aufzuhören, sondern weiter an sich bzw. mit der Gruppe zu arbeiten:

*„Selma: Ehrgeiz, na klar, wenn man fällt, dass man auf jeden Fall wieder aufstehen muss. Das hatten wir hier ganz oft, ganz viel, dass wir hier immer wieder mit den Rückschlägen zu kämpfen hatten, die uns aber immer wieder mehr gepusht haben.“ (Selma, §55)*

### **Gleichberechtigung**

Der Wert Gleichberechtigung wird im *Centre Talma* sehr groß geschrieben und meint nicht lediglich die gleiche Berechtigung zwischen Männern und Frauen in der Gesellschaft, sondern auch die gleiche Berechtigung unabhängig von jeglichen Merkmalen, wie Alter, Ethnie, Gewicht, Größe, soziale Herkunft usw. Die Partizipation und Mitgestaltung der Tanzkurse sind für alle Jugendlichen geöffnet. Dies hängt auch mit der gegenseitigen Akzeptanz zusammen:

*„Laura: Gleichberechtigung, dass man jeden so akzeptiert, wie er ist, egal ob groß, klein, dick, dünn, wo er herkommt, welches Geschlecht usw. Also dass ist eben auch so ein Punkt: wir haben eben einige die wirklich übergewichtig sind bei uns, die aber genau so in der Gruppe sind wie die anderen und sich auch genau so bewegen können, wie die anderen. Das ist eben auch der Wert. Es gibt nicht die Grenze. Nicht ‚du kannst das nicht machen, weil du zu dick bist oder zu groß oder zu alt oder zu klein usw.‘. Du kannst es eben, wenn du willst, auch erreichen.“ (Laura, §64)*

Für Eva, die nebenberuflich im *Centre* als Tanzlehrerin für Kinder arbeitet, ist der Wert Gleichberechtigung besonders im Umgang mit den Kindergruppen wichtig und möchte ihn daher auch an die Jüngeren weitergeben.

*„Eva: Manche Kinder sind halt einfach anstrengender als andere, aber trotzdem müssen alle halt gleichbehandelt werden.“ (Eva, §10)*

### **Verantwortungsbewusstsein**

Da Tanzen in einer Gruppe als Mannschaftssport bezeichnet werden kann, haben die Jugendlichen gelernt für ihre Gruppe Verantwortung zu übernehmen, indem sie zum Training kommen und die Gruppe nicht hängen lassen.

*„Sarah: Und halt dadurch, dass man ja eine Gruppe, in einer Gruppe ist und auch nur als Gruppe funktioniert, hat man ja auch in gewisser Weise ein Stück Verantwortung. Und dem war ich mir auch immer bewusst.“ (Sarah, §20)*

Gerade Eva und Selma, die beide jüngere Tanzgruppen unterrichten und viele Aufgaben im *Centre* übernehmen, haben in besonderem Maße Verantwortungsbewusstsein gelernt.

*„Selma: Auch durch mein Verantwortungsbewusstsein, was ich jetzt erlernt habe, dadurch dass ich hier so viele Aufgaben mache und auch arbeite.“ (Selma, §35)*

### **5.3.8 Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe Beruf**

Jugendliche sollten im Verlauf der Schulzeit, besonders in den letzten Jahren, anhand ihres Interesses und ihrer Stärken einen Berufswunsch entwickeln und wissen, was sie brauchen oder lernen müssen, um dies zu erreichen (Oerter & Dreher, 2008). Die klassischen Wege im deutschen Bildungssystem sind die Ausbildung und das Studium, wobei es dabei mittlerweile eine Vielzahl an Fachrichtungen gibt. Dies bietet Chancen, aber gleichzeitig auch Herausforderungen bei der richtigen Wahl.

Drei der jungen Frauen studieren noch, während zwei bereits berufstätig sind. Bei der Wahl für das jeweilige Berufsfeld haben sich die Jugendlichen von ihren Eltern beraten lassen (Laura, §72; Jelena, §50). Das Sportengagement im *Centre* hingegen hatte, bis auf eine Ausnahme, keine Bedeutung für diese Entwicklungsaufgabe. Lediglich Selma wurde durch ihre eigenen Erfahrungen im *Centre Talma* geprägt und wollte ein Studium im Sozialen Bereich absolvieren. In ihrer schwierigen Kindheit und Jugend hätte sie niemals gedacht, dass sie überhaupt einmal das Abitur schaffen würde. Doch durch die pädagogische Begleitung und Unterstützung der Mitarbeiterinnen des MSZ wurde ihr geholfen, ihren beruflichen Weg zu planen und einzuschlagen.

*„Selma: Ja, also, ich wusste nach dem Abitur überhaupt nicht, was ich studieren soll, gar nicht. Ich habe dann erst einmal einen Bundesfreiwilligendienst hier im Centre gemacht, in der Geflüchtetenarbeit. Und habe mich in Reinickendorf um die Notunterkünfte gekümmert und über Sportangebote, wie man mit Sport kommunizieren kann, obwohl eine Sprachbarriere da ist. Und das hat mir so gut gefallen, dass ich meine Chefin gefragt habe, ob sie mich mal unterstützen könnte im Sozialen Bereich. Vielleicht mal nachzusehen, was es gibt.“ (Selma, §61)*

*„Selma: Auch, dass ich niemals gedacht hätte zu studieren. Wenn man mich in der achten Klasse gesehen hätte, hätte man gesagt: „Die ist nach der zehnten Klasse weg und wird Handwerkerin oder so.“ Und das ist ganz viel, was mich hier geprägt hat.“ (Selma, §69)*

Als Tanzlehrerin im *Centre* möchte sie den Jüngeren nicht nur tänzerische Fähigkeiten vermitteln, sondern ihnen auch helfen, zu starken Persönlichkeiten heranzuwachsen und Hilfe und Unterstützung zu leisten, wo sie gebraucht wird.

Das Tanzen im *Centre Talma* hatte für die Jugendlichen keinen direkten Einfluss auf ihre Berufswahl, jedoch geben vier der fünf Befragten an, dass die sportliche Aktivität für sie ein Ausgleich in der Schule war und auch heute noch zum Studieren bzw. zum Arbeiten ist. Es ist für sie ein Ort, an dem sie Spaß haben, ihren „Kopf abschalten“ und sich auspowern können und sich voll und ganz auf das Tanzen und die Musik einlassen können.

*„Laura: Also Tanzen im Centre ist für mich, wenn ich gestresst bin, außer es gibt im Team Stress, dann ist es anstrengend, aber normalerweise ist es so, dass wenn ich hingehe von einer gestressten Woche, von einem gestressten Tag, ich mich bewegen kann zu Musik, ich mich auf etwas anderes konzentrieren kann (.), mich meistens auspowern kann und für drei Stunden einfach den Rest vergessen kann und danach Endorphine schütten sich aus und man ist glücklich und quatscht dann noch mit den Freunden, die man hat, danach. (...) Es ist einfach (...) so ein Endorphine-Booster.“ (Laura, §12)*

*„Eva: Dass das Tanzen mir auch einfach ein totaler Ausgleich war für Stress in der Uni, in der Schule, wo man einfach die Musik hatte, die einen wieder aufgebaut hat, die sagt, okay, wir tanzen jetzt einfach mal alles raus, wir lassen auch einfach mal los, Entspannung auch ganz viel, Kopf abschalten, (.) solche Sachen.“ (Eva, §48)*

### **5.3.9 Bedeutung des Sportengagements für die Entwicklungsaufgabe Zukunft**

In Bezug auf die Zukunft der Jugendlichen und das bevorstehende Erwachsenenalter müssen sie lernen ihr Leben selbstständig zu planen, Schritte zu gehen und Ziele anzusteuern, von denen sie glauben, dass sie diese erreichen können (Oerter & Dreher, 2008). Hier zeigt sich eine starke Verbindung zu anderen Entwicklungsaufgaben wie beispielsweise die berufliche Karriere, eine stabile Partnerschaft oder auch Familiengründung und die vollständige Unabhängigkeit der Eltern.

Alle fünf befragten jungen Frauen wollen in Zukunft eine Familie gründen und beruflich erfolgreich sein. Zwei nannten den Wunsch, dass Sport für sie immer ein wichtiger Teil in ihrem Leben bleiben wird und alle fünf sehen sich in naher Zukunft weiterhin im *Centre Talma*.

*„Laura: Und im Privaten sehe ich mich dann vielleicht auch doch irgendwann in einer Beziehung. Ich bin im Moment Single. Also jemanden kennenzulernen und dann auch eine Familie zu gründen. Das heißt, meine Karrierepläne würden dann erstmal kurz unterbrochen werden so ein bisschen.“ (Laura, §74)*

*„Jelena: Ich weiß nicht, ob ich mich hier sehe in zehn Jahren oder so, aber ich hoffe, ich bleibe hier noch eine Weile. Ist sehr schön hier. Und generell auch (...) Sport, dass Sport immer so ein Teil meines Lebens bleibt.“ (Jelena, §76)*

Ein konkreter Einfluss des Sportengagements im *Centre* auf die Entwicklungsaufgabe *Zukunft* konnte jedoch nicht festgestellt werden.

### 5.3.10 Zusammenfassung

Das Sportengagement im *Centre Talma* hatte in der Jugendphase eine sehr große Bedeutung für die Heranwachsenden, wie alle Fünf angaben. Es hat sie in ihrem Leben, in ihrer Entwicklung und in ihrem Charakter geprägt und ihnen geholfen, zu selbstbewussten jungen Frauen heranzuwachsen.

*„I: Welche Bedeutung oder welchen Einfluss hatte das Tanzen im Centre für dich, wenn du es noch einmal zusammenfassend betrachtest?“*

*Eva: Also eine große Bedeutung, immer noch.“ (Eva, §49-50)*

*„Selma: Also auf jeden Fall hat mich das in meinem Charakter SEHR SEHR SEHR entwickelt, sehr viel schneller entwickelt. Wenn wir jetzt immer darüber sprechen, z.B. mit denen, die ich jetzt unterrichte, sagen sie immer „Selma, wenn wir dich vor vier Jahren gesehen haben, das ging gar nicht. Und jetzt hast du dich so verändert und bist so viel reifer geworden.“ Der Sport hat ganz ganz viel dazu beigetragen.“ (Selma, §29)*

*„Sarah: Eine sehr große Bedeutung. Und ja, egal, was mal in meiner Jugend oder Ähnliches passiert ist, habe ich es hier irgendwo in gewisser Weise mitausgelebt und verarbeitet.“ (Sarah, §58) „So von der Entwicklung her, ich bin auf jeden Fall definitiv selbstbewusster geworden.“ (Sarah, §8)*

*„Laura: Es war der stetige Punkt, der dageblieben ist, wo ich immer zurückgekommen bin, wo ich mich wohlfühlt habe und (..) was mir auch Kraft gegeben hat und einen Sinn teilweise auch. (...) Also eine sehr große. Doch, ja. (Laura, §70).*

*„Jelena: Ja, eine sehr große. Also es hat mich total geprägt.“ (Jelena, §68)*

## 6 Fazit

### 6.1 Zusammenfassende Diskussion

Der Begriff *Entwicklungsförderung* ist zu verstehen als eine indirekte Förderung des Selbst-Entwicklungsprozesses von Individuen. Dies bedeutet konkret die Begleitung und Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die in den einzelnen Lebensphasen zu bewältigen sind (Seewald, 2008). Diese Entwicklungsaufgaben als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft (Hurrelmann & Quenzel, 2016) sowie der Prozess der Selbst-Entwicklung werden in dem *Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* aufgegriffen und integriert (Hurrelmann & Bauer, 2015). Das Ziel der Entwicklungsförderung ist demnach die Gestaltung von Milieus und Gegebenheiten, die die Verarbeitung der inneren und äußeren Realität fördern. Besonders in der eigenständigen Lebensphase Jugend, in der eine Vielzahl an Veränderungsprozessen erfolgt und individuelle Erwartungen sowie gesellschaftliche Anforderungen zunehmen, sollten Jugendliche in ihrer Entwicklung gefördert werden, um sich zu eigenständigen und gesellschaftsfähigen Individuen entwickeln zu können. Durch die Individualisierung und Pluralisierung der heutigen westlichen Gesellschaft haben Jugendliche einen enormen Gestaltungsspielraum, was Chancen und Risiken gleichzeitig mit sich bringt. Zudem kam es in den letzten Jahrzehnten durch das erweiterte Bildungssystem zu einer wachsenden Ausdehnung der Jugendphase (Hurrelmann & Quenzel, 2016). Zur Abbildung der Komplexität der Jugendphase dient die Integration des Moratoriums- und des Transitionsgedankens, welche die gegenwartsbezogene Entfaltung sowie die zukunftsorientierte Entwicklung von Jugendlichen berücksichtigt (Neuber, 2007b). Auch im Rahmen der Entwicklungsförderung sollten diese beiden Ansätze Anwendung finden. Der Freizeitsport als *Sport für alle* gehört mit seinen unterschiedlichsten Settings und Szenen nach wie vor zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten von Jugendlichen. Spitzenreiter ist der Sportverein, doch auch das informelle und das kommerzielle Sportsetting ist bei den Jugendlichen beliebt (Grgic & Züchner, 2013). Daher findet der Sport immer mehr Anwendung in der Jugend(sozial)arbeit. Dabei wird die Jugendarbeit in Sportvereinen von der Anwendung des Sports in der Jugend(sozial)arbeit unterschieden (Derecik & Züchner, 2015). Die Verbindung von Sport und Jugend(sozial)arbeit kann demnach in unterschiedlichen Settings und Anwendungsfeldern mit diversen Inszenierungen erfolgen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde sich auf das Feld der Jugend(sozial)arbeit beschränkt.

Die sportbezogenen Freizeitaktivitäten von Jugendlichen orientieren sich vorrangig an den gegenwartsbezogenen Bedürfnissen und Interessen der Heranwachsenden,

bieten Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten und verfolgen daher die gegenwartsorientierte Entfaltung junger Menschen (Moratoriumsansatz). Eine der Kernaufgaben der Kinder- und Jugendhilfe ist die Unterstützung und Förderung junger Menschen bei ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten (BMFSFJ, 2013). Auch im Sport im Sinne der *Sozialisation durch Sport* wird die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung angestrebt. Dabei wird der Ansatz der zukunftsgerichteten Entwicklung verfolgt (Transitionsansatz). Als integratives Konzept dieser beiden Ansätze wurde das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1972) vorgestellt. Laut Brettschneider und Kleine (2002, S. 142) kommt dem Sport-engagement „die Funktion einer Ressource zu, mit deren Hilfe Jugendliche versuchen, die Entwicklungsaufgaben zu lösen.“

In dieser Arbeit wurde in einem ersten Schritt untersucht, welche kontextuellen Gegebenheiten für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben durch sportpädagogische Angebote im Jugendalter förderlich sind. In einem weiteren Schritt wurde gefragt, bei welchen Entwicklungsaufgaben die Teilnahme an den sportpädagogischen Angeboten die Bewältigung gefördert hat (vgl. Kap. 3).

In Bezug auf die kontextuellen Gegebenheiten wurde festgestellt, dass sowohl *strukturelle* als auch *inhaltliche Gegebenheiten* von großer Bedeutung sind (vgl. Kap. 5.2). Auf der strukturellen Ebene benötigen Jugendliche einen eigenen „Raum“ für ihre Selbst-Entwicklung, in dem sie sich in Orientierung an ihre Interessen und Bedürfnisse frei entfalten, partizipieren und mitgestalten können. Zudem sind die Begleitung und Unterstützung durch ausgebildete sportpädagogische Fachkräfte für die Entwicklung junger Menschen förderlich, die sowohl sportfachliche Kompetenzen vermitteln als auch bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen helfen können. Durch die zunehmende Bedeutung von Peer-Gruppen im Jugendalter ist auf die Teilnehmerzusammensetzung von sportpädagogischen Angeboten zu achten. Bezüglich des Alters der Jugendlichen zeigten sich Gruppen mit Teilnehmenden unterschiedlichen Alters als förderlich. Bezüglich des Geschlechts sind reine Mädchen- oder Jungengruppen sowie auch gemischtgeschlechtliche Gruppen hilfreich. Des Weiteren sind regelmäßige, alltägliche und langfristige Angebote wie wöchentlich stattfindende Tanzkurse wichtig, um einen Einfluss auf die Entwicklung der Jugendlichen zu erzielen. Doch auch besondere Veranstaltungen wie Auftritte oder Fahrten haben die Jugendlichen enorm geprägt und in einigen Entwicklungsaufgaben unterstützt.

Auf der inhaltlichen Ebene war die mädchen- und frauenbezogene Arbeit im *Centre* bedeutsam, da die Jugendlichen sich intensiv mit den persönlichen und

gesellschaftlichen Geschlechterrollen beschäftigt haben und dadurch ihre eigene Identität und ihr Selbstbewusstsein gestärkt wurden. Durch die zusätzliche themenbezogene Arbeit konnten die Jugendlichen ihre Interessen einbringen und sich dadurch mit für sie relevanten Themen befassen und sie (durch das Tanzen) verarbeiten.

Auf der Grundlage dieser Inszenierung der sportpädagogischen Angebote konnte die Bewältigung einiger Entwicklungsaufgaben in besonderem Maße gefördert werden. Dazu zählen die Entwicklungsaufgaben *Peers, Körper, Geschlechterrolle, reflexives Selbst* und *Werte*. Eine geringe bis keine Bedeutung hatte das Sportengagement für die Entwicklungsaufgaben *Ablösung der Eltern, Beruf* und *Zukunft* und ein eher negativer Einfluss wurde bei der Entwicklungsaufgabe *Liebesbeziehung* festgestellt (vgl. Kap.5.3). Stellt man diese Ergebnisse in einen Vergleich mit der Studie von Neuber (2007b), so lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen. Laut Neuber sind aus der Sicht von Jugendlichen, Lehrkräften sowie Übungsleiter/-innen in sportbezogenen Settings allein die drei Entwicklungsaufgaben *Körper wohlfühlen, Kontakte entwickeln* und *Identität finden* (hier *reflexives Selbst*) von Bedeutung, wobei Mädchen den Entwicklungsaufgaben generell eine höhere Bedeutung in ihrem Leben beimessen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Teilnahme an den sportpädagogischen Angeboten in dem Mädchensportzentrum *Centre Talma* aufgrund der kontextuellen Gegebenheiten die Entwicklung der jungen Frauen gefördert hat. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass Heranwachsende nicht nur in das Setting des Sports involviert sind, sondern vielmehr in verschiedene andere soziale Kontexte wie Familie und Schule eingebunden sind, die deshalb auch stärker sozialisatorisch wirksam werden dürften. Die Förderung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter kann demnach nicht ausschließlich dem Sportengagement zugeschrieben werden, wobei der Sport in seiner speziellen Inszenierung einen enormen Beitrag leisten kann. Zudem beruhen die Untersuchungsergebnisse auf subjektiven und individuellen Selbstauskünften der Jugendlichen und sind somit mit Vorsicht zu interpretieren. Verallgemeinernde Aussagen können daraus nicht geschlossen werden, wenngleich Handlungsempfehlungen für die Praxis sowie für die weitere Forschung in diesem Feld abgeleitet werden können.



## 6.2 Handlungsempfehlungen

Aus den empirischen Befunden dieser Untersuchung können Handlungsempfehlungen für die Gestaltung in der Praxis als auch für weitere Forschungsprojekte abgeleitet werden, wobei diese mit großer Vorsicht zu behandeln sind, da die Ergebnisse ausschließlich auf der subjektiven Sichtweise der Jugendlichen beruhen.

### Handlungsempfehlungen für die Praxis

Um eine Entwicklungsförderung durch sportpädagogische Angebote im Jugendalter realisieren zu können, sollten Milieus und kontextuelle Gegebenheiten geschaffen werden, die tatsächlich förderlich sind. Aus den gewonnenen Ergebnissen dieser Untersuchung sollen einige Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, die als Orientierung für die Praxis dienen können:

- *Raum zur Selbst-Entwicklung schaffen:* Jugendliche benötigen einen Ort, an dem sie unter sich sein können. Er bietet ihnen die Möglichkeit Freundschaften zu Gleichaltrigen zu knüpfen, eigene Werte und Einstellungen zu entwickeln und sich somit ein Stück weit von den Eltern abzulösen.
- *Partizipation und Mitgestaltung ermöglichen:* Jugendliche sollten sich mit ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen einbringen und die Angebote demnach mitgestalten können, um sich gegenwärtig zu entfalten.
- *Jugendliche begleiten und unterstützen:* Neben der Möglichkeit sich frei entfalten zu können, sollen Jugendliche bei ihren Herausforderungen und Veränderungsprozessen im Jugendalter unterstützt und begleitet werden.
- *Regelmäßige und langjährige Angebote schaffen:* Um den Entwicklungsprozess junger Menschen unterstützen und begleiten zu können, sollten Angebote bspw. wöchentlich stattfinden und langfristig angesetzt werden. Neben alltäglichen sportpädagogischen Angeboten erwiesen sich besondere (mehrtätige) Veranstaltungen sowie Beratungen als fördernd.
- *Auf die Teilnehmerzusammensetzung achten:* Die Zusammensetzung der Teilnehmenden sollte bezüglich des Alters sowie des Geschlechtes bedacht sein. Als förderlich erwies sich die Zusammensetzung von jüngeren und älteren Jugendlichen sowie von gemischtgeschlechtlichen in Kombination mit getrenntgeschlechtlichen Gruppenangeboten.
- *Qualifizierung von sport- und sozialpädagogischen Fachkräften:* Mitarbeiter/-innen im Bereich der sportbezogenen Jugend(sozial)arbeit sollten sowohl sportfachliche als auch sozialpädagogische Qualifikationen vorweisen und diese in der Praxis kombiniert anwenden können. Der Aus- und Weiterbildung

von sportpädagogischen Fachkräften sollte daher im Ausbildungssystem eine höhere Bedeutung zukommen.

- *themenbezogene Arbeit anbieten*: Durch die Integration von persönlichen und gesellschaftlichen Themen in die sportpädagogischen Angebote, können nicht nur Bildungsprozesse stattfinden, sondern Jugendliche können ihre Interessen einbringen und relevante Themen oder Erfahrungen verarbeiten.

### **Handlungsempfehlungen für die Forschung**

Bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung durch sportpädagogische Angebote im Jugendalter im Bereich der sportbezogenen Jugend(sozial)arbeit können bisher kaum empirische Befunde genannt werden. Daher lassen sich ebenfalls für die Forschung Handlungsempfehlungen formulieren:

- *Interdisziplinäre Betrachtungsweise*: Durch die Zusammenarbeit von sportwissenschaftlicher und sozialpädagogischer Jugendforschung könnten Ressourcen sowie Handlungs- und Forschungspraxen gebündelt werden, um so gemeinsam an einem einheitlichen Gegenstand zu forschen.
- *Evaluationsforschung in konkreten Projekten*: In dem Praxisfeld der sportbezogenen Jugend(sozial)arbeit könnten weitere konkrete Maßnahmen und Projekte evaluiert werden, um Untersuchungsergebnisse vergleichen zu können. Aus einer Vielzahl kleinerer Forschungsprojekte könnte ein größeres Gesamtbild wachsen.
- *Interventionsforschung*: Auf der Grundlage diverser Untersuchungsergebnisse könnten Interventionsprogramme und -studien konzipiert werden, die die Wirkung des Sportengagements auf die Persönlichkeitsentwicklung untersuchen.

## Literaturverzeichnis

- Albert, K. (2017). *Sportengagement sozial benachteiligter Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer.
- Aram, E., Mücke, S. & Tamke, F. (2003). Jugendliche zwischen Entwicklung und Entfaltung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 571-589.
- Baur, J. & Braun, S. (2000b). Über das Pädagogische einer Jugendarbeit im Sport. *Deutsche Jugend*, 48 (9), 378-386.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2008). Sozialisation zum und durch Sport. In K. Weiß & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 230 – 238). Schorndorf: Hofmann.
- Baur, N. & Blasius, J. (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 41-65). Wiesbaden: Springer.
- Becker, B., Bindel, T. & Heinisch, S. (2018). Sport in sozialer Verantwortung. Bedeutung und Rolle der Sportpädagogik. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48 (1), 110-119.
- Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierung in informellen Sportgruppen*. Hamburg: Czwalina.
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1993). *Pädagogik des Jugendraums – Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik* (2. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brandi, H. (1998). Der Verein für Sport und Jugendsozialarbeit (VSJ) – Konzeptionelle Ansätze, Praxisbeispiele und Handlungsfelder einer sportorientierten Sozialen Arbeit in Berlin. In N. Fessler, B. Seibel, & K. Strittmeier (Hrsg.), *Sport und Soziale Arbeit* (S. 99-108). Schorndorf: Hofmann.
- Braun, S. (2013b). *Freiwilliges Engagement von Jugendlichen im Sport. Eine empirische Untersuchung auf Basis der Freiwilligensurveys von 1999 bis 2009*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft – Analyse, Kritik, Vorschläge* (5. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2013). *Kinder- und Jugendhilfe - Achtes Buch Sozialgesetzbuch*. Berlin: BMFSFJ
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (Hrsg.). (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Selbstverlag.
- Conzelmann, A. & Hänsel, F. (Hrsg.). (2008). *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.

- Diers, M. (2016). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1995). *Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit*. Opladen: West-deutscher Verlag.
- Derecik, A. & Züchner, I. (2015). Kinder- und Jugendhilfe. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 217-236). Schorndorf: Hofmann.
- Deutscher Olympischer Sportbund (2017). *Bestandserhebung 2017. Aktualisierte Fassung von Januar 2018*. Zugriff am 10.08.2018 unter [https://cdn.dosb.de/user\\_upload/www.dosb.de/uber\\_uns/Bestandserhebung/BE-Heft\\_2017\\_aktualisierte\\_Version\\_25.01.18.pdf](https://cdn.dosb.de/user_upload/www.dosb.de/uber_uns/Bestandserhebung/BE-Heft_2017_aktualisierte_Version_25.01.18.pdf).
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & S. Stiksrund (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven* (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe.
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2013). SET- Aufwachsen mit Sport. Befunde einer 10-jährigen Längsschnittstudie zwischen Kindheit und Adoleszenz. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gerlach, E. & Herrmann, C. (2015). Effekte der Sportteilnahme. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 345-369). Schorndorf: Hofmann.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Griese, H.M. & Mansel, J. (2003). Sozialwissenschaftliche Jugendforschung – Jugend, Jugendforschung und Jugenddiskurse. Ein Problemaufriss. *Soziologie*, 32 (2), 23-54.
- Grgic, M. & Züchner, I. (Hrsg.) (2013). *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Haverkamp, N. & Willimczik, K. (2005). Vom Wesen zum Nicht-Wesen des Sports. *Sportwissenschaft*, 35 (3), 271-290.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Helfferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Hermann, C. & Sygusch, R. (2014). Entwicklungsförderung im außerschulischen Kinder- und Jugendsport. Evaluation der Programmwirksamkeit der Interventionsstudie PRIMUS. *Sportwissenschaft*, 44 (1), 25-38.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung - ein Handbuch* (S. 349-359). Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Hurrelmann, K. (1999). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (6. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2002a). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (7. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kreft, D. (2001). Sport im Rechtsrahmen der Kinder- und Jugendhilfe. *Zentralblatt für Jugendrecht*, 88 (9), 327-335.
- Krüger, H. H. & Lersch, R. (1999). *Lernen und Erfahrung – Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns* (3. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, M., Emrich, E., Meier, H. E. & Daumann, F. (2013). Bewegung, Spiel und Sport in Kultur und Gesellschaft - Sozialwissenschaften des Sports. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 337-394). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 383-397). Wiesbaden: Springer.
- Lohaus, A. (2018). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-335). München, Weinheim: Juventa
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2017). *JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media*. Stuttgart: mpfs.

- Merkens, H. (2000). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 286-299). Reinbek: Rowohlt.
- Mey, G. (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1, 135-151.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Qualitative Interviews. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen – Methoden - Anwendungen* (S. 257-288). Wiesbaden: Gabler.
- Michels, H. (2007). Hauptsache Sport. *Sozial Extra*, 31 (9/10), 13-16.
- Münchmeier, R. (1998b). „Entstrukturierung“ der Jugendphase – Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für die Jugendforschung und Jugendtheorie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 31, 3-13.
- Mutz, M. (2012). *Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagements von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2015a). Geschlechtertypische Rollenerwartungen und die Mitgliedschaft in Sportvereinen. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport* (S. 69-89). Wiesbaden: VS Verlag.
- Neuber (2007b). *Entwicklungsförderung im Jugendalter: theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Oerter, R. (1991). Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis* (S. 158-171). München: Oldenbourg.
- Oerter & Dreher (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (8. vollst. üab. Aufl.) (S.271-332). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Quenzel, G. (2010). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 123-136). Wiesbaden: VS Verlag.
- Quenzel, G. (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Weinheim: Beltz.
- Rauschenbach, T. (2006). Statements. In Sportjugend NRW & Innenministerium NRW (Hrsg.), *Die Zukunft des Kinder- und Jugendsports* (Dokumentation der Talkrunde am 20.2.2006 in Köln). Duisburg: Sportjugend NRW.
- Reinders, H. & Wild, E. (2003). Adoleszenz als Transition und Moratorium – Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsbezogener Konzeptionen von Jugend. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Aus-*

- gestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 15-36). Opladen: Leske + Budrich.
- Richartz, A. (2008). Wie man bekommt, was man verdient. Faustregeln zum Führen qualitativer Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 15-43). Schorndorf: Hofmann.
- Rosenkranz, L. (2017). *Exzessive Nutzung von Onlinespielen im Jugendalter*. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungsstechniken für Leitfadenterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473-485). München & Weinheim: Juventa.
- Schröder, A. & Leonhardt, U. (1998). *Jugendkulturen und Adoleszenz – Verstehende Zugänge zu Jugendlichen in ihren Szenen*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Seewald, J. (2008). Entwicklungsförderung als neues Paradigma der Sportpädagogik? *Sportwissenschaft* 38 (2), 149-167.
- Thieme, L. (2015). Kommerzieller Sport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 162-178). Schorndorf: Hofmann.
- Winkel, J. (2012). Sport und Jugendhilfe. Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven am Beispiel sportbetonter Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Zugriff am 14.08.2018 unter <https://gsj-berlin.de/wp-content/uploads/2013/07/Winkel.Sport-und-Jugendhilfe2012.pdf>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1 (1).
- Wopp, C. (2006). *Handbuch zur Trendforschung im Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Wopp, C. & Dieckert, J. (2002). Sport und Freizeit – Freizeitsport. In J. Dieckert & C. Wopp (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsport* (S. 11-24). Schorndorf: Hofmann.
- Zander, B. & Zender, U. (2015). Methoden im Rahmen der qualitativen Teilstudie. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport* (S. 167-187). Wiesbaden: Springer.
- Zinnecker, J. (1991). Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle & J. Zinnecker (Hrsg.), *Osteuropäische Jugend im Wandel* (S. 9-25). Weinheim, München: Juventa.
- Züchner, I. (2013). Sportliche Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In M. Grgic & I. Züchner (Hrsg.), *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie* (S. 89-138). Weinheim: Beltz Juventa.

## Anhang

### A.1 Interviewleitfaden

Tab. 4. Interviewleitfaden

Vorgespräch	Inhalt
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bedanken fürs Kommen und Mitmachen</li> <li>- kurze Vorstellung meinerseits (Wer bin ich? Was mache ich?)</li> <li>- thematische Vorstellung meiner Arbeit</li> <li>- Hinweis auf Anonymität</li> <li>- um Aufnahmeerlaubnis bitten</li> <li>- Es wäre super, wenn du mir alles <u>erzählst</u>, was dir wichtig ist bzw. was dir einfällt.</li> <li>- Ich werde mir einige Notizen machen während deiner Erzählungen und dann später darauf zurückkommen (Zeitstrahl aufmalen).</li> </ul>
Teil I	Zugang zum Centre Talma
	<p>Erzählanstoß: Es ist ja jetzt schon einige Jahre her, als du das erste Mal im <i>Centre Talma</i> warst. Vielleicht erinnerst du dich noch gut an die Anfangsphase. Erzähl doch mal wie du zum <i>Centre Talma</i> gekommen bist.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wann warst du das erste Mal dort? Wie alt warst du?</li> <li>- Bist du allein gekommen oder mit jemand anders?</li> <li>- Was hat dich motiviert dort Sport zu treiben (anstatt in einem Verein)?</li> </ul> <p><b>„Sportkarriere“ im Centre Talma</b></p> <p>Wie hat es sich dann hier im <i>Centre</i> für dich entwickelt? Wie ging es weiter? Wie hat sich dein Sportengagement im Verlauf der Zeit verändert?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Angebote/Kurse hast du wahrgenommen?</li> <li>- Wie lange jeweils?</li> <li>- Warum diese?</li> </ul> <p>Viele Studien zeigen, dass im Jugendalter relativ viele mit dem Sport aufhören. Bei dir ist das nicht so. Was war für dich attraktiv? Was hat dich so lange hier gehalten?</p>
Teil II	Erfahrungen/Erlebnisse im Centre Talma
	<p>Erzähl doch mal, an welche besonderen Situationen oder Erlebnisse du dich erinnern kannst (positiv wie negativ). Wie haben dich diese Erlebnisse geprägt?</p> <p><b>Bedeutung des Sportengagements</b></p> <p>Reflexionsfrage: Was würdest du sagen, welche Bedeutung das Sporttreiben hier im <i>Centre</i> für dich in der Jugendphase hatte? Hat es sich im Laufe der Zeit verändert?</p>



Teil III	<b>EA: Peers, Ablösung Eltern, Liebe</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Beziehungen waren/sind dir wichtig? (im und außerhalb des <i>Centre</i>)</li> <li>- Beschreibe doch mal deinen Freundeskreis. Woher kennst du sie? Wer sind deine engsten Freunde?</li> <li>- Wie ist die Beziehung zu deinen Eltern?</li> <li>- Wie stehen deine Eltern zu deinem Sportengagement? Unterstützung? Interesse? Hat es sich verändert?</li> <li>- Welche Erfahrungen hast du mit Liebesbeziehungen?</li> </ul> <p>→ Welche Bedeutung hatte dein Sportengagement für diese Bereiche?</p>
	<p><b>EA: Körper, Geschlecht</b></p> <p>Im Jugendalter verändert sich der Körper sehr stark.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie war dieser Prozess für dich?</li> <li>- War das ein Thema hier beim Sport/ in deiner Gruppe?</li> <li>- Wie sind die anderen Mädels damit umgegangen?</li> <li>- Wie nimmst du deine körperliche Erscheinung wahr? (un)zufrieden?</li> </ul> <p>Im <i>Centre</i> wird viel geschlechtsbezogene Arbeit gemacht.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was hast du davon mitgenommen/dadurch gelernt?</li> <li>- Wie siehst du die Geschlechterrollen in unserer Gesellschaft?</li> <li>- Wie würdest du deine persönliche Rolle beschreiben?</li> </ul> <p>→ Welche Bedeutung hatte dein Sportengagement für diese Bereiche?</p>
	<p><b>EA: Werte, Beruf</b></p> <p>Man sagt ja immer im Sport werden viele Werte vermittelt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was sagst du dazu?</li> <li>- Welche Werte sind die wichtig?</li> <li>- Welche Werte hast du hier beim Sport gelernt?</li> </ul> <p>Du bist wahrscheinlich schon mit der Schule fertig und hast deinen beruflichen Weg eingeschlagen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was genau machst du? Studium, Ausbildung, Arbeiten?</li> <li>- Weißt du, in welchen konkreten Bereich du gehen möchtest?</li> <li>- Was brauchst du dazu?</li> <li>- Wie ist der Berufswunsch entstanden?</li> </ul> <p>→ Welche Bedeutung hatte dein Sportengagement für diese Bereiche?</p>

	<p><b>EA: reflexives Selbst, Zukunft</b></p> <p>(→ auf den Zeitstrahl hinweisen)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie würdest du dich damals (Anfangszeit im <i>Centre</i>) und heute beschreiben?</li> <li>- Wer bist du (gewesen)?</li> <li>- Was hat dich zu der Person werden lassen, die du heute bist?</li> <li>- Was sind deine nächsten Ziele im Leben? Im Sport?</li> <li>- Wie kannst du sie erreichen?</li> </ul> <p>→ Welche Bedeutung hatte dein Sportengagement für diese Bereiche?</p> <p>Wenn alles perfekt laufen würde, wo siehst du dich in 5 bis 10 Jahren? (Abschlussfrage)</p>
<b>Abschluss</b>	<b>Inhalt</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- für Rückfragen offen sein</li> <li>- Reflexion des Interviews</li> <li>- Bedanken fürs Mitmachen</li> <li>- alles Gute für die Zukunft wünschen</li> </ul>

## A.2 Kategoriensystem für die Analyse

Tab. 5. Kategoriensystem für die Analyse

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
vorheriges Sportengagement	das Sportengagement der jungen Frauen bevor sie zum <i>Centre Talma</i> gekommen sind	<i>Also ich bin in allen Kategorien in Sport gewesen, von Ballett bis Hockey, bis Wassersport habe ich alles durchgemacht.</i>
Zugang zum <i>Centre Talma</i>	Wie und wann die jungen Frauen zum <i>Centre Talma</i> gekommen sind	<i>Ich bin durch einen Freund in das Centre Talma gekommen, der hier selber schon getanzt hat. Und er ist durch seine Schwester hierhergekommen. Also es war wirklich in einer langen Reihenfolge. Und er hat immer gesagt, ich soll doch mal zum Tanzen vorbeikommen und es macht ihm total viel Spaß, es würde mir doch auch viel Spaß machen. Wir waren Klassenkameraden. Ja, dann habe ich gesagt ‚Okay, ich probiere es mal aus.‘ Gleichzeitig hat auch damals meine jetzige</i>

		<i>Trainerin Flyer bei uns in der Schule verteilt und das hat mich dann noch einmal bestärkt. Und dadurch, dass ich sie dann auch einmal live gesehen habe und gedacht habe ,okay, sie ist super sympathisch, dann werden da bestimmt auch mehrere sympathische Menschen sein‘, dachte ich, ich probiere es mal aus, weil ich selber in dem Alter auch schon immer sehr viel Sport getrieben habe.</i>
<i>"Sportkarriere" im Centre Talma</i>	Entwicklung des Sportengagements im Verlauf der Zeit	<i>Genau, am Anfang habe ich einen Kurs gemacht. Dann wurden es freitags immer mehr, sodass es dann vier Kurse waren, weil neue Sachen dazugekommen sind, weil ich besser geworden bin, weil es einfach total Spaß gemacht hat und ich mich im Centre auch eben total wohl gefühlt habe und auch eben gerne lange dortbleiben wollte. (...) Genau, verschiedene Bereiche eben von Hip-Hop, Popping und auch zu Modern-Dance.</i>
<i>Erfahrungen und Erlebnisse im Centre Talma</i>	besondere Erfahrungen und Erlebnisse, sowohl positiv als auch negativ, die im Centre Talma gemacht wurden	<i>Dann erinnere ich mich noch an die Fahrten, die wir hatten. Wir sind öfter ins, nach Kühlungsborn ins Hansa Haus gefahren. Das ist von Reinickendorf so ein Haus gewesen. Das gibt es jetzt leider nicht mehr. Aber das war sehr sehr schön, weil da eben das gesamte Centre hingefahren ist. Wir hatten Workshops, wir haben einfach als Jugendfahrt etwas gemeinsam gemacht. Wir haben auch an kleineren Projekten gearbeitet, die wir dann in unser (...) Showtime oft eingebaut haben.</i>
<i>allgemeine Bedeutung des Sports für die Entwicklung</i>	allgemeine Bedeutung des Sportengagements im Centre Talma für die Entwicklung im Jugendalter aus Sicht der jungen Frauen	<i>Wenn wir jetzt immer darüber sprechen, z.B. mit denen, die ich jetzt unterrichte, sagen sie immer ,Selma, wenn wir dich vor vier Jahren gesehen haben, das ging gar nicht. Und jetzt hast du dich</i>

		<i>so verändert und bist so viel reifer geworden. Der Sport hat ganz ganz viel dazu beigetragen.</i>
EA: Peers + Bedeutung des Sports	Aufbau tiefer Freundschaften zu gleichaltrigen Jugendlichen beiderlei Geschlechts und die Integration in einen festen Freundeskreis + die Bedeutung des Sportengagements für diese EA	<i>Also hier sind die meisten Freunde und engsten Freunde, die ich habe, aber auch einfach weil wir uns teilweise drei, vier Mal die Woche sehen, Auftritte am Wochenende zusammen verbringen, wo man ja auch eigentlich sich mit seinen Freunden trifft, sind wir diejenigen, die beim Auftritt dastehen und miteinander die Zeit verbringen</i>
EA: Liebesbeziehung + Bedeutung des Sports	die Aufnahme einer intimen Partnerschaft + die Bedeutung des Sportengagements für diese EA	<i>Also bei der Partnerschaft bestimmt, in dem Sinne, dass ich halt viel Zeit hier verbracht habe, weil natürlich so Auftritte und Wochenenden viel Zeit fressen. Und auch gerade so wenn die Meisterschaftsphase losgeht, dann noch extra Training und so weiter. Ich denke, dass es da auch mal Knatsch gab, mit Sicherheit.</i>
EA: Ablösung Eltern + Bedeutung des Sports	Entwicklung einer inneren und äußeren emotionalen Distanz zu den Eltern, um selbstständig und unabhängig zu werden + die Bedeutung des Sportengagements für diese EA	<i>Und bei den Meisterschaften und großen Auftritten waren die [die Eltern] eigentlich immer dabei. Also, als ich dann über 18 war, meinte ich ‚also ihr müsst jetzt auch nicht immer mitkommen‘.</i>
EA: Körper + Bedeutung des Sports	Akzeptanz der eigenen körperlichen Erscheinung und effektiver Umgang mit dem eigenen Körper + die Bedeutung des Sportengagements für diese EA	<i>Aber allgemein finde ich hilft da Sport viel so sich selbst zu akzeptieren. Vor allem beim Tanzen sich selbst zu spüren, so jede Bewegung.</i>
EA: Geschlechterrolle + Bedeutung des Sports	Auseinandersetzung mit der weiblichen/männlichen Geschlechterrolle in der Gesellschaft und Bewusstwerden über die eigene Geschlechterrolle + die Bedeutung des Sportengagements für diese EA	<i>Alles was so aus dem Centre kommt, würde ich sagen, was das Bewusstsein über das Thema Frau (.) darstellt. Bestimmt auch viel Selbstbewusstsein, dass ich so sein kann, wie ich bin, dass ich nicht nur irgendwie auf meinen Körper reduziert werden muss.</i>

EA: reflexives Selbst + Bedeutung des Sports	Entwicklung eines reflexiven Selbst, Bewusstwerden über die eigene Identität +die Bedeutung des Sportengagements für diese EA	<i>Ich glaube ansonsten war ich schon in de siebten Klasse immer so, dass ich wusste, was ich will. Das hat sich jetzt natürlich spezifiziert, was ich so machen möchte. Aber ich war eigentlich immer schon relativ klar, was ich wollte.</i>
EA: Werte + Bedeutung des Sports	Entwicklung eigener Wertvorstellungen, die das Handeln bestimmen +die Bedeutung des Sportengagements für diese EA	<i>Disziplin auch an sich selber, also kommt man jetzt zum Training oder sagt man ‚Oh jetzt habe ich aber nicht so viel Lust.‘ Dann mache ich es trotzdem. Ich habe hier SEHR viel schneller gelernt Disziplin aufzubauen.</i>
EA: Beruf + Bedeutung des Sports	Entwicklung einer beruflichen Perspektive und eines Plans, um dies zu erreichen +die Bedeutung des Sportengagements für diese EA	<i>Auch, dass ich niemals gedacht hätte zu studieren. Wenn man mich in der achten Klasse gesehen hätte, hätte man gesagt ‚die ist nach der zehnten Klasse weg und wird Handwerkerin oder so.‘ Und das ist ganz viel, was mich hier geprägt hat.</i>
EA: Zukunft + Bedeutung des Sports	Entwicklung einer Zukunftsperspektive für das eigene Leben und Festsetzung von Zielen +die Bedeutung des Sportengagements für diese EA	<i>Ich weiß nicht, ob ich mich hier sehe in zehn Jahren oder so, aber ich hoffe, ich bleibe hier noch eine Weile. Ist sehr schön hier. Und generell auch (..) Sport, dass Sport immer so ein Teil meines Lebens bleibt.</i>
kontextuelle Gegebenheiten/ Rahmenbedingungen	Gegebenheiten/Rahmenbedingungen im Centre Talma, die die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gefördert haben	<i>Und was eben noch dazu kommt, ist, dass das Centre doch nicht eine normale Tanzschule ist, sondern es ist eine Gemeinschaft und es ist auch dieser Sinn dahinter (..) eben Jugend, die Jugend zu fördern und eben / Es ist ja ein Sport- und Mädchenzentrum vor allem am Anfang gewesen, und dieser Gedanke dahinter, den finde ich sehr gut. Eben auch was wir machen mit One Billion Rising und so weiter.</i>

### **A.3 Interviewtranskripte**

Die vollständigen Interviewtranskripte liegen in elektronischer Form auf einer beiliegenden CD vor.

#### **A.4 Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides statt,

- dass ich die vorgelegte Masterarbeit im Rahmen meines Studiums in Sportwissenschaft selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe angefertigt und verfasst habe;
- dass alle Hilfsmittel und Quellen angegeben und dass alle Stellen, die ich wörtlich oder dem Sinne nach aus anderen Veröffentlichungen entnommen habe, als solche kenntlich gemacht worden sind;
- dass die Masterarbeit in der vorgelegten oder einer ähnlichen Fassung noch nicht zu einem früheren Zeitpunkt an der Humboldt-Universität zu Berlin bzw. einer anderen Universität in Deutschland eingereicht worden ist.

Berlin, den 04.10. 2018