Kompetenzförderung im Jugendalter innerhalb der sportorientierten Sozialen Arbeit

Eine qualitative Untersuchung zur Kompetenzförderung durch non-formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse anhand eines Projektes der sportorientierten Sozialen Arbeit

Felix Grasow

Berlin, September 2019

31860 Wörter

Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie

Master Bildungswissenschaften
Master of Arts (M. A.)

Thema:

Kompetenzförderung im Jugendalter innerhalb der sportorientierten Sozialen Arbeit

Eine qualitative Untersuchung zur Kompetenzförderung durch non-formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse anhand eines Projektes der sportorientierten Sozialen Arbeit

Verfasser: Felix Grasow
Matrikelnummer: 5064486
E-Mail: f.grasow@t-online.de

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Birgit Steffens
Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Inka Bormann

Eingereicht am: 3. September 2019

Zusammenfassung

Sport findet sich vielfältig in den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe wieder und ist bei Kindern und Jugendlichen eine beliebte Freizeitbeschäftigung. Dabei wird dem Sport eine zumeist positive Wirkung in Bezug auf das Erlangen von sozialen Kompetenzen zu geschrieben. Die sportorientierte Soziale Arbeit steht dabei erst am Anfang der wissenschaftlichen Betrachtung. Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach inwieweit Jugendliche in einem ausgewählten sportpädagogischen Projekt Kompetenzen durch non-formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse erwerben bzw. diese gefördert werden. Dabei wird auch untersucht, welche Faktoren einen möglichen Kompetenzerwerb fördern.

Dazu wurden fünf problemzentrierte leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmenden des Projektes Kick on Ice, einem Eishockeyprojekt, sowie ein Experteninterview mit der pädagogischen Leitung geführt. Unterstützend wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem personengebundene Kompetenzen gefördert werden. Die Peergroup, die Möglichkeit zur Partizipation, die Freiwilligkeit an der Teilnahme und das der Spaß Sport immer vor einem eventuellen Leistungsgedanken kommt, stellten sich u.a. als erfolgreiche Faktoren für den Kompetenzerwerb dar.

Abstract

Sport is offered in many different ways of child and youth services and is one of the most popular activities in leisure time of children and teenagers. Furthermore, sport has a mostly positive effect in terms of acquiring social skills. Sport-oriented social work is only at the beginning of scientific consideration. The present master thesis addresses the question in what way young people getting competences and how to encourage them in a selected sport education project through non-formal and informal educational and learning processes. It also looks at which factors promote a possible competence aquisition.

Five problem-centered guide-supported interviews were conducted with participants of the Kick on Ice project, an ice hockey project, as well as an expert interview with the pedagogical director. Moreover supporting participatory observations were carried out. The results show that above all, personal competences are promoted. The peergroup, the opportunity for participation, the voluntariness of participation and the fun sport always comes before a possible performance idea, inter alia, as successful factors for the acquisition of skills.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis 7

Tabellenverzeichnis 7

Abkürzungsverzeichnis 7

1 Einleitung 9

2 Jugend 11

2.1 Entwicklung von Jugend 11

2.2 Konzept der Entwicklungsaufgaben 13

2.2.1 Qualifizieren: 14

2.2.2 Binden: 15

2.2.3 Konsumieren: 16

2.2.4 Partizipieren: 16

2.3 Peers als Bildungsort 17

2.4 Jugend zwischen Transition und Moratorium 20

3 Bildung und Kompetenzen 23

3.1 Bildungssettings 23

3.1.1 Non-formale Bildung 24

3.1.2 Informelle Bildung 25

3.2 Kompetenzentwicklung 28

3.3 Kompetenzmodelle 31

4 Sport in der Sozialen Arbeit 34

4.1 Juristische Grundlagen 34

4.2 Sportorientierte Soziale Arbeit 38

4.3 Kick on Ice - sportpädagogisches Projekt in Berlin 42

4.4 Sportverständnis 43

4.5 Erziehung und Bildung zum und durch Sport 44

4.6 Sportengagement von Kindern und Jugendlichen 48

5 Forschungsstand 49

6 Methodisches Vorgehen / Forschungsdesign 52
6.1 Wahl des Projekts / Untersuchungsgegenstand 52
6.2 Datenerhebung 52
6.3 Sampling 52
6.4 Auswahl der Erhebungsmethoden 55
6.4.1 Interviews mit Teilnehmenden des Projektes 55
6.4.2 Experteninterview 56
6.4.3 Beobachtungsform 57
6.5 Durchführung 58
6.5.1 Durchführung der Interviews 58
6.5.2 Durchführung der Beobachtungen 59
6.6 Datenauswertung 60
6.7 Reflektion der gewählten Methoden 63
6.8 Gütekriterien 64
7 Auswertung und Diskussion 66
7.1 Personengebundene Kompetenzen 66
7.1.1 Personelle Kompetenzen 66
7.1.2 Soziale Kompetenzen 68
7.2 Sachbezogene Kompetenzen 71
7.2.1 Kognitive Kompetenzen 71
7.2.2 Sportliche Kompetenzen 72
7.2.3 Organisatorische Kompetenz 73
7.3 Zusammenfassung erworbener Kompetenzen 74
7.4 Personelle Resourcen bei Kick on Ice 75
7.4.1 TrainerInnen 75
7.4.2 Pädagogische Leitung 76
7.4.3 Peergroup Education 77
7.5 Möglichkeit zur Partizipation 80

7.6 Selbstverständnis von Kick on Ice ... 81
7.6.1 Prinzip der Freiwilligkeit ... 81
7.6.2 Spaß vor Leistung ... 81
7.7 Vergleich zum Verein ... 82
7.8 Erziehung und Bildung innerhalb Kick on Ice ... 84
7.8.1 Erziehung und Bildung zum Sport ... 84
7.8.2 Erziehung und Bildung durch Sport ... 87
7.9 Sportverständnis ... 89
8 Diskussion der Ergebnisse ... 90
9 Handlungsempfehlungen ... 97
10 Quellenverzeichnis ... 100
Anhänge ... 113
Anhang 1 Informationsschreiben / Datenschutzerklärung / Einwilligungserklärung für die interviewten Teilnehmenden ... 113
Anhang 2 Informationsschreiben / Datenschutzerklärung / Einwilligungserklärung Experteninterview ... 117
Anhang 3 Informierte Einwilligungserklärung zur Veröffentlichung der Aussagen aus dem Experteninterview ... 121
Anhang 4 Interviewleitfäden ... 122
Anhang 5 Beobachtungsprotokolle ... 127
Anhang 6 Kategoriensystem für die Analyse der Arbeit ... 132
Anhang 7 Interviewtranskripte ... 140
Erklärung ... 141

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Kompetenztabelle nach Düx (2006) S.210, aus Neuber et.al (2010) S.26..... 32
Abbildung 2 Personenbezogene Kompetenzen im Sportverein nach Neuber et.al (2010) S.57. 33
Abbildung 3 Sachbezogene Kompetenzen im Sportverein nach Neuber et.al (2010) S.62.... 33

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Bildungssettings, eigene Darstellung in Anlehnung an Neuber et.al 2010 S.19..... 27
Tabelle 2 Aufgaben und Ausrichtung der sportorientierten Sozialen Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe (veränderte, eigene Darstellung nach Derecik & Züchner 2015 S.221)..... 47
Tabelle 3 Merkmale für Auswahl der zu Interviewten..... 53
Tabelle 4 Merkmale der interviewten Teilnehmenden..... 54
Tabelle 5 Kompetenzmatrix der bei Kick on Ice erworbenen Personenbezogenen Kompetenzen. Eigene Darstellung in Anlehnung nach Neuber et.al (2010) S.57. 71
Tabelle 6 Kompetenzmatrix der bei Kick on Ice erworbenen Sachbezogene Kompetenzen. Eigene Darstellung in Anlehnung an Neuber et.al (2010) S.62. 74

Abkürzungsverzeichnis

Abs. - Absatz

Aufl. - Auflage

BMFSFJ - Bildungsministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Cedefop - Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

DEL - Deutsche Eishockey Liga

D.h. - das heißt

Etc. - et cetera

GSJ - Gesellschaft für Sport und Jugendsozialarbeit

i.V.m. - in Verbindung mit

Jg. - Jahrgang

Kap. - Kapitel

OECD - Organisation für Economic Cooperation and Development

o. J. - ohne Jahr

SGB - Sozialgesetzbuch

Tab. - Tabelle

Vgl. - Vergleiche

VSJ - Verein für Jugend und Sportsozialarbeit

1 Einleitung

Sport ist heute fester Bestandteil unserer Gesellschaft (Thiel, Seiberth & Mayer 2013 S.13). Bei Kindern und Jugendlichen stellt er eine der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen dar (Leven & Schneekloth 2015 S.114). Sport wird im Allgemeinen eine positive Wirkung zu geschrieben, wenn es um die Förderung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen geht. Er habe positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung, heißt es (Herrmann & Sygusch 2014 S.25). So heißt es etwa bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht:

„Dem Sport wird insgesamt eine maßgebliche Bildungswirksamkeit zugesprochen, die zunächst die unmittelbar körperbezogenen Kompetenzen (Körpererfahrung, -ästhetik, -ausdruck), aber auch nicht unmittelbar sportbezogene Kompetenzen im sozialen, politischen und kognitiven Bereich einschließt […]“. (Zit. n. BMFSFJ 2005 S.243).

Das Feld der sportorientierten Sozialen Arbeit steht dabei erst am Anfang der wissenschaftlichen Betrachtung, sodass bislang nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen vorliegen bzw. diese fehlen. Allerdings existieren bereits etwa einzelne Untersuchungen, die den Sport hinsichtlich seiner Wirkung auf den Kompetenzerwerb im außerschulischen Bereich hin untersucht haben, beispielsweise im Sportverein (Vgl. Neuber et.al 2010). Zudem findet sich Sport, in Form von offenen und gezielten Angeboten, vielfältig in der Kinder- und Jugendhilfe wieder. Sei es in Form von der Möglichkeit Fußball, Tischtennis oder Billard in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu spielen. Oder auch in Form von gezielten Angeboten der sportorientierten Sozialen Arbeit. Der 15. Kinder- und Jugendbericht stellt die Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit für den Kompetenzerwerb bei Kindern und Jugendlichen heraus (BMFSFJ 2017 S.365f). Die Lebensphase der Jugend ist geprägt von Veränderungen. So haben Kinder und Jugendliche spezifische Entwicklungsaufgaben zu absolvieren. Gleichzeitig werden sie in der Lebensphase der Jugend auf das Leben als Erwachsener vorbereitet. In dieser Lebensphase erwerben die Jugendlichen eine Vielzahl von Kompetenzen, die sie für ihr späteres Leben benötigen. Die Peergroup nimmt in dieser Zeit eine entscheidende Rolle für die Jugendlichen ein (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.25ff.).

Die vorliegende Arbeit untersucht, inwieweit Jugendliche in einem sportpädagogischen Projekt Kompetenzen durch non-formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse erwerben bzw. deren Erwerb gefördert wird. Ziel dieser Arbeit ist es zum einen zu untersuchen, ob und welche Kompetenzen Jugendliche in einem sportpädagogischen Projekt der sportorientierten Sozialen Arbeit erwerben bzw. gefördert werden. Zum anderen soll geschaut werden, welche Faktoren eine mögliche Kompetenzförderung begünstigen bzw. gebraucht werden. Dabei sind u.a.

Fragen von Bedeutung, die auf die Rolle der Peergroup abzielen. Auch mögliche negative Aspekte sollen berücksichtigt werden.

Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag zur wissenschaftlichen Betrachtung der sportorientierten Sozialen Arbeit geleistet werden. Sie soll zum einen die Bedeutung der sportorientierten Sozialen Arbeit für die Jugendlichen beleuchten. Zum anderen soll sie die Potentiale der sportorientierten Sozialen Arbeit darstellen. Gleichzeitig soll sie aufzeigen, welche Faktoren für die Förderung von Kompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung allgemein für die Kinder- und Jugendarbeit genutzt werden können.

Zunächst wird erörtert, was Jugend als Lebensphase darstellt und was innerhalb dieser für die Jugendlichen wichtig ist. Dabei wird u.a. das Konzept der Entwicklungsaufgaben dargestellt. Es wichtig zu verstehen, was die Lebensphase Jugend charakterisiert, um Förderungsmöglichkeiten durch pädagogische Angebote zielführend gestalten zu können (Kap.2). Im Anschluss daran folgt eine Darstellung der non-formalen und informellen Bildung (Kap.3). In diesem Kapitel wird der Kompetenzbegriff beleuchtet. Es wird dargelegt, wie Kompetenzen, Bildung und deren Erwerb stattfinden. In Kapitel 4 wird die sportorientierte Soziale Arbeit dargestellt. Dies erfolgt anhand des Projektes KICK allgemein und konkreter an dem der Arbeit zu Grunde liegenden Projekt Kick on Ice. Dabei wird zuvor die juristische Grundlage erörtert. Innerhalb des Kapitels wird eine Erziehung zum und durch Sport fokussiert. In Kapitel 5 wird der aktuelle Forschungsstand beleuchtet. Danach folgt die Darstellung der Methodik und Vorgehensweise, die der Arbeit zu Grunde liegt (Kap.6). Dabei wurden als qualitative Methoden problemzentrierte leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmenden des Projektes geführt. Zudem erfolgte ein Experteninterview mit der pädagogischen Leitung von Kick on Ice. Unterstützend zu den Interviews wurden teilnehmende Beobachtungen als Methode qualitativer Forschung durchgeführt. Die Interviews und auch die teilnehmenden Beobachtungen wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Im 7. Kapitel erfolgen die Darstellung der gefundenen Kompetenzen und Ergebnisse. Dabei werden zunächst die gefundenen Kompetenzen dargestellt. Danach erfolgt eine Darstellung von Faktoren, die zum Gelingen für den Kompetenzerwerb innerhalb des Projektes beitragen. Im Anschluss daran werden diese diskutiert (Kap.8). Zuletzt werden im 9. Kapitel Handlungsempfehlungen für die Praxis, den Theorie-Praxis-Transfer und für die Forschung formuliert. Damit schließt die Arbeit ab.

2 Jugend

Wird von Jugend, der Lebensphase Jugend, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gesprochen, stellt sich zunächst die Frage, wer und was damit konkret gemeint ist. Beim Blick in die Literatur, die unterschiedlichen Fachdisziplinen und Definitionen wird schnell klar, dass der Begriff der Jugend keineswegs einheitlich, sondern sehr heterogen verstanden werden kann. So definiert etwa der Gesetzgeber in diversen Gesetzen Jugend anhand des Alters nicht einheitlich und anders als etwa die Entwicklungspsychologie. Zusätzlich existieren unterschiedliche Begriffsbestimmungen von Jugend. Je nach Fachdisziplin kann, wenn von Jugend gesprochen wird, etwa eine Lebensspanne, eine Alters- oder soziale und gesellschaftliche Gruppe, gemeint sein (Wischmeier & Macha 2012 S.13ff.).

2.1 Entwicklung von Jugend

Ein Blick in die historische Entwicklung von Jugend macht deutlich, dass Jugend noch gar nicht so lange als eigenständige Lebensphase existiert. Vor der Industrialisierung ging man von zwei Phasen im Leben eines Menschen aus: dem Kindes- und dem Erwachsenenalter, die ohne Übergang aufeinander folgten. Mitte des 19. Jahrhunderts etablierte sich die Vorstellung einer Zwischenstufe, die der Jugend. Wo zuvor Erfahrungswissen zählte, welches durch die Eltern vermittelt wurde, setzte nun der Staat an, in dem er sich der Vermittlung von Wissen verpflichtete. Dafür wurde professionelles Personal eingesetzt. Jugend als eigenständige Lebensphase taucht zu dieser Zeit noch nicht auf (Wahler 2008 S.13ff. / Hurrelmann & Quenzel 2016 S.19ff.). Vor allem in städtischen Regionen setzte sich zunehmend die Überzeugung durch, dass Kinder keine kleinen Erwachsenen mehr sind, sondern Individuen mit eigenen pädagogischen und psychologischen Ansprüchen. Die Kindheit wurde als eigene Entwicklungsphase anerkannt. Um in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts den komplexer werdenden Ansprüchen an Berufstätige durch Rationalisierung, Technisierung und Automatisierung Rechnung tragen zu können, wurde das Bildungssystem massiv ausgebaut. Dies führte dazu, dass die Lebensphase der Jugend heute untrennbar mit Besuch der Schulen, Ausbildungseinrichtungen und Hochschulen gesehen werden kann. Jugendliche sind zwar von der Gesellschaft hinsichtlich ihrer Verantwortung für sie ein stückweit, und vor allem von der wirtschaftlichen Reproduktion, abgetrennt, jedoch verfügen sie über Partizipationsmöglichkeiten an der Gesellschaft. Jugendliche verfügen dadurch über einen Freiraum hinsichtlich ihrer Entwicklung (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.20ff.). Die deutlich gestiegene Lebenserwartung trug auch zur Ausdehnung und Entstehung der Lebensphase Jugend bei. Betrug die Lebenserwartung Anfang des 20. Jahrhunderts für Neugeborene noch

ca. 55 Jahre, liegt die Lebenswartung aktuell für Männer bei 78,4 Jahren und für Frauen bei 83,2 Jahren (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.15 / Statistisches Bundesamt 2018 S.23).

Heute liegen unterschiedliche Einteilungen und Differenzierungen von Jugend vor. Hurrelmann und Quenzel (2016) teilen die Lebensphase der Jugend etwa in drei Teilphasen auf (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.45)[1].

- Frühe Jugendphase: (12. - 17. Lebensjahr). Gekennzeichnet ist diese Phase durch den Eintritt in die Pubertät (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.45).
- Mittlere Jugendphase: (18. - 21. Lebensjahr). Diese Phase wird auch als „nachpubertärende“ Phase verstanden (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.45).
- Späte Jugendphase: (22. - 30. Lebensjahr). In dieser späten Teilphase der Jugend befindet sich der Mensch in der Übergangsphase zum Erwachsenen (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.45f).

Wann der Übertritt in die Lebensphase der Erwachsenen erfolgt ist abhängig von verschiedenen Faktoren, etwa der Art der Berufsausbildung oder dem Geschlecht (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.45f).

Wischmeier und Macha (2012) sprechen von einer Alterspanne, die mit 10 Jahren beginnt und bis ca. Ende der 20er geht (Wischmeier & Macha 2012 S.14). Raithel (2011) kommt zu der Überzeugung, dass die Lebensphase Jugend bis zum 30. Lebensjahr andauern kann, da sich der Übergang und die Eingliederung ins Berufsleben hinziehen kann, aufgrund der verlängerten (Aus-) Bildungszeiten (Raithel 2011 S.14). Einig scheinen sich die dargestellten Autoren dahingehend zu sein, dass zwar der Beginn der Lebensphase Jugend (Beginn der Pubertät) relativ klar festgemacht werden kann, jedoch nicht ihr Ende. Das Ende der Lebensphase Jugend kann

> *„[…] sich nicht mehr allgemeingültig bestimmen [lassen], es ist möglicherweise schon mit 18 Jahren erreicht oder erst mit über 30.“* (Zit. n. Schröder 2005 S.90).

Die Entgrenzung der Lebensphase macht es für die Soziale Arbeit und die handelnden Akteure in der pädagogischen Arbeit essentiell wichtig, Einzelfall- und Klienten orientiert zu arbeiten.

[1] Es sind auch andere Alterseinteilungen möglich, beispielweise unterscheidet Schröder (2013) die Pubertät und Adoleszenz. Für ihn geht die Lebensphase der Jugend vom 9.-30. Lebensjahr. Auch differenziert er zwischen den Geschlechtern (Schröder 2013 S.112ff.).

2.2 Konzept der Entwicklungsaufgaben

Es stellt sich die Frage, warum sich die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen innerhalb der Lebensphase Jugend und dem Übergang zur Lebensphase der Erwachsenen bezüglich des Alters so stark voneinander unterscheiden können. Ein Ansatz geht davon aus, dass der Mensch innerhalb der Lebensphase Jugend unterschiedliche (Entwicklungs-)Aufgaben zu absolvieren hat. Schröder (2013) formuliert diese als Grundaufgabe in der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit (Schröder 2013 S.112ff.). Hurrelmann und Quenzel (2016) sprechen in diesem Zusammenhang von Entwicklungsaufgaben (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.24ff.). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist besonders im deutschsprachigen Raum weit verbreitet (u.a. Dreher und Dreher 1985, Fend 2003 und Hurrelmann und Quenzel 2016) (Braun 2008 S.109). Es wurde ursprünglich von Havighurst (1953, 1972) für Lehrende entwickelt, um ihnen entwicklungspsychologisches Wissen für ihre pädagogische Arbeit an die Hand zu geben (Eschenbeck & Knauf 2018 S.25). Havighurst (1953) konzentriert sich bei seinem Modell der Entwicklungsaufgaben auf Jugendliche im Alter von 12-18 Jahren (Havighurst 1953 S.111). Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch unterschiedliche Aufgaben in seiner momentan befindlichen Lebensphase zu absolvieren hat, die beim Bestehen bzw. erfolgreichen Bewältigen zum Übergang in die nächst angrenzende Lebensphase führen (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.24)[2]. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter zielt auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen. Dabei hat das Individuum diverse Aufgaben und Anforderungen (positiv) zu bewältigen. Die Entwicklungsaufgaben umfassen sowohl soziologische, kulturelle, ökonomische wie auch psychologische Aspekte. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben kann aufgrund dessen als interdisziplinäres Konzept verstanden werden (Wischmeier & Macha 2012 S.18 / Quenzel 2015 S.28ff. / Hurrelmann & Quenzel 2016 S.24ff.). Im Konzept von Hurrelmann und Quenzel (2016) bauen die unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben aufeinander auf (Hurrelmann & Quenzel S.24ff.). Beim Bewältigen der Entwicklungsaufgaben erlangen die Jugendliche eine Vielzahl von Kompetenzen, die sie für ihr späteres persönliches und gesellschaftliches Leben benötigen (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.25ff.).

Hurrelmann und Quenzel (2016) formulieren insgesamt vier Entwicklungsaufgaben (Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren). Dabei berücksichtigen sie individuelle, wie auch gesellschaftliche Dimensionen, denn die Entwicklungsaufgaben zielen

[2] In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf Entwicklungsaufgaben der Lebensphase Jugend.

auf die persönliche Entwicklung (individuelle Dimension) und auf die Teilhabe an der Gesellschaft (gesellschaftliche Dimension) ab (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.25ff.).

Im Folgenden werden die Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel (2016) dargestellt und diskutiert.

2.2.1 Qualifizieren:

„Die Schulung der Wahrnehmung und der intellektuellen und sozialen Kompetenzen, um aktive Tätigkeiten zu übernehmen, die persönlich befriedigen und einen Nutzen für das Gemeinwohl haben." (Zit. n. Hurrelmann & Bauer 2015 S.108)

Individuelle Dimension: Jugendliche erlangen innerhalb dieser Entwicklungsaufgabe personengebundene (personale und soziale Kompetenzen) und intellektuelle Kompetenzen, die sie in der Folge für berufliche Qualifikationen und gesellschaftliche Teilhabe benötigen. Gleichzeitig lernen sie diese einzusetzen (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.26).

Gesellschaftliche Dimension: Die Jugendlichen erwerben Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen gesellschaftlich zu handeln. Sie können so erfolgreich mit Leistungs- und sozialen Anforderungen umgehen (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.27).

Wird die Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens positiv bewältigt, können sie ihren Lebensunterhalt selbstständig bestreiten und zur ökonomischen Reproduktion der eigenen und gesellschaftlichen Existenz beitragen (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.25ff.). Bewältigt ist diese Entwicklungsaufgabe sobald das Individuum in die Lage versetzt ist seinen eigenen Erwerbsunterhalt zu bestreiten (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.34ff.).

Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe beginnt bzw. hält bereits an mit dem Beginn der Lebensphase Jugend, da das Kind bzw. der Jugendliche verpflichtend zur Schule geht. Die Bewältigung richtet sich somit nach dem Beginn und Ende der Schul-, Ausbildungs- und gegebenenfalls Studienlaufbahn (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.43). Hurrelmann und Quenzel (2016) gehen von einer positiven Bewältigung der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens aus. Denkbar ist jedoch auch, dass einige Jugendliche diese Entwicklungsaufgabe, zum Beispiel aufgrund eines fehlenden Schulabschlusses, nicht bewältigen. Folglich wäre der Übertritt in die Lebensphase des Erwachsenen nicht bzw. nur schwer zu vollziehen. Allerdings skizzieren sie Unterstützungsmöglichkeiten. Denkbar wäre Nachhilfe oder eine Unterstützung durch Schulsozialarbeit bzw. Kinder- und Jugendhilfe. Sie könnten hier bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe helfen.

2.2.2 Binden:

„Der Aufbau eines Selbstbildes von Körper und Psyche, um die eigene Identität zu erlangen, und die Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen und eine enge Bindung zu besonders geliebten Menschen einzugehen." (Zit. n. Hurrelmann & Bauer 2015 S.108)

Individuelle Dimension: Die Jugendlichen bauen eine eigene Körper- und Geschlechtsidentität auf und lernen diese zu akzeptieren. Zudem erlangen sie die Fähigkeit feste Bindungen und Beziehungen einzugehen. Die Jugendlichen setzen sich innerhalb dieser Entwicklungsphase mit der eigenen Sexualität auseinander. Zusätzlich löst sich das Individuum von den Eltern ab und geht, je nach sexueller Orientierung, Paar- und Partnerbeziehungen ein (Hurrelmann & Quenzel S.25ff.).

Gesellschaftliche Dimension: Das Individuum löst sich hinsichtlich der emotionalen und sozialen Bindung verstärkt von den Eltern ab. Die ökonomische Bindung zu den Eltern bleibt zunächst bestehen (Unterhaltspflicht der Eltern), wird aber durch das Bewältigen der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens abgelöst. Das Individuum wendet sich verstärkt der eigenen Peergroup zu. Diese nimmt im Jugendalter eine wichtige Rolle ein (Grunert 2005 S.52ff. / Quenzel 2015 S.71ff.). Zusätzlich geht das Individuum verstärkt Paar- und Partnerbeziehungen ein (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.25ff).

Diese Entwicklungsaufgabe zielt auf die biologische Reproduktion ab und dauert am längsten an (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.25ff.). Das Gründen einer eigenen Familie ist heute nicht mehr zwingend an eine Paar- Partnerschaftsbeziehung gebunden. Auch kann das Gründen einer eigenen Familie, unabhängig von der sexuellen Orientierung, heute erst spät oder auch gar nicht stattfinden (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.42f.). Hurrelmann und Quenzel (2016) beziehen sich dabei auf die Geburt eines eigenen Kindes. Inwieweit dies etwa eine Adoption einschließt geht nicht hervor. Da es in der Entwicklungsaufgabe jedoch um die Fähigkeit des Führens einer Paar- Partnerschaftsbeziehung geht, sollte auch eine Adoption hinsichtlich des Bewältigens der Entwicklungsaufgabe des Bindens möglich sein, da sie nicht allein auf die biologische Reproduktion der eigenen Existenz und der der Gesellschaft abzielt.

Erfolgreich bewältigt ist die Entwicklungsaufgabe des Bindens, sobald eine emotionale Ablösung und damit die nicht mehr vorhandene emotionale Abhängigkeit zu den Eltern stattgefunden hat und die Fähigkeit erlangt wurde feste und tiefergehende emotionale Beziehungen zu Freunden und Partnern eingehen zu können. Zusätzlich hat das Individuum die Rolle eines Familiengründers potentiell übernommen (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.34ff.).

2.2.3 Konsumieren:

„Die Entwicklung von psychischen und sozialen Strategien zur Entspannung von Regeneration und die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit und Medienangeboten." (Zit. n. Hurrelmann & Bauer 2015 S.108)

Individuelle Dimension: Das Individuum lernt zum einen konstante Freundschafts- und Sozialbeziehungen einzugehen. Zudem lernt es einen kompetenten und verlässlichen Umgang mit Konsum- und Freizeitangeboten in seinen eigenen verantwortungsbewussten Lebensstil zu integrieren. Dabei erlangt das Individuum entsprechende Copingstrategien. Das Individuum wird also befähigt sein eigenes Verhalten positiv hinsichtlich der körperlichen und psychischen Regeneration zu steuern (Quenzel 2015 S.71ff. / Hurrelmann & Quenzel 2016 S.25ff.).

Gesellschaftliche Dimension: Das Individuum lernt sich innerhalb der Angebote aus Wirtschaft, Freizeit und Medien selbstständig zurecht zu finden und sie nach eigenem Wunsch und Bedürfnis, sowie nach seinen eigenen finanziellen Möglichkeiten, auszuwählen. (Hurrelmann & Quenzel S.25ff.).

Diese Entwicklungsaufgabe dauert am kürzesten und kann daher schon frühzeitig, mit dem Erlernen eines sicheren und verantwortungsbewussten Umgangs mit Wirtschaft, Freizeit und Medien und zuverlässiger Copingstrategien, abgeschlossen sein (Hurrelmann & Quenzel S.25ff, S.43). Auch kann das Medienkompetenzmodell nach Baacke (2007) innerhalb dieser Entwicklungsaufgabe verortet werden.

2.2.4 Partizipieren:

„Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normsystems und der Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen." (Zit. n. Hurrelmann & Bauer 2015 S.108)

Individuelle Dimension: Das Individuum entwickelt ein eigenes Werte- und Normsystem, welches zur eigenen Lebensgestaltung konform geht innerhalb derer es sich frei entfalten können soll (Hurrelmann & Quenzel S.25ff.).

Gesellschaftliche Dimension: Das Individuum erwirbt jene Kompetenzen, die es dazu benötigt an der Gesellschaft, je nach eigenen Interessen und Bedürfnissen, aktiv teilhaben zu können (Hurrelmann & Quenzel S.25ff.).

Bewältigt ist diese Entwicklungsaufgabe, sobald das Individuum über ein stabiles Werte- und Normensystem verfügt. Dies hat zur Folge, dass es ein eigen- und gesellschaftlich verantwortliches Leben führen kann. Dies geschieht bereits sehr früh in der Lebensphase der

Jugend. So können Jugendliche, beispielsweise in der Peergroup ihr eigenes Werte- und Normsystem entwickeln und können gleichzeitig eigene Entscheidungen, hinsichtlich dessen und der eigenen Wünsche, treffen (Hurrelmann & Quenzel S.25ff, S.43).

Bewältigen die Jugendlichen diese Entwicklungsaufgaben nicht, kann es zu Krisen kommen. Es ist nach dem Konzept der Entwicklungsaufgaben möglich, dass sie nicht in die nächste angrenzende Lebensphase übergehen.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben vereint entwicklungspsychologische, als auch soziokulturelle Aspekte. Allerdings fehlt eine Berücksichtigung der Lebenswelt der Jugendlichen. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben berücksichtigt beispielsweise nicht die sozialen und finanziellen Strukturen, in denen die Jugendlichen aufwachsen (Ferchhoff 2011 S.114f). Nachhilfeunterricht oder Freizeitbeschäftigungen, wie etwa Eishockey, können finanziell eine große Belastung darstellen und von den Eltern nicht gewährleistet werden. Unterstützend gibt es pädagogische Angebote, die etwa eine Eishockeyausrüstung stellen können (z.B. Kick on Ice). Eine geschlechts- bzw. gendersensible Betrachtungsweise fehlt ebenso. Dies ist vor dem Hintergrund wichtig, da sich Jungen und Mädchen hinsichtlich des Bewältigens der Entwicklungsaufgaben unterscheiden können (Ferchhoff 2011 S.114f / Schröder 2013 S.115f).

Die Entwicklungsaufgaben stellen eher einen Orientierungsrahmen, sozusagen Minimalanforderungen hinsichtlich der individuellen Entwicklung, dar (Braun 2008 S.110). Die Stärke des Konzepts liegt darin, ein Verständnis zu schaffen was Jugendliche in dieser Lebensphase zu leisten haben. Sie bieten einen Ansatz u.a. für die Soziale Arbeit mit Jugendlichen, gerade wenn es zu Problemen bei der Bewältigung der Aufgaben kommt. Soziale Arbeit kann die genannten Aspekte individuell reflektieren und gegensteuern.

2.3 Peers als Bildungsort

Den Peergroups, Gleichaltrigengruppen und Cliquen kommt in der Lebensphase der Jugend eine zentrale Bedeutung zu, auch für das informelle Lernen. Unter dem Begriff der Peergroup werden Personen bzw. Jugendliche verstanden, die der gleichen (sozialen) Gruppe angehören und zu einander gleichgestellt sind. Die Peergroup hat dabei eine relevante Bedeutung für ihre Mitglieder. Die Gruppenmitglieder weisen dabei ein vergleichbares Alter auf, sodass auch von Gleichaltrigengruppen als Synonym teilweise gesprochen wird (Grunert 2005 S.52ff. / Breidenstein 2008 S.945 / Düx & Rauschenbach 2010 S.64 / Hurrelmann & Quenzel 2016 S.173). Dabei geht es nach Düx und Rauschenbauch (2010) mehr um das „Gleichsein“ und nicht vorrangig um das Alter. Der Begriff der Gleichaltrigengruppe kann daher missverstanden

werden, da er suggeriert, die Gemeinsamkeit der Gruppe liegt allein im Alter begründet (Breidenstein 2008 S.945 / Düx & Rauschenbach 2010 S.64). Nörber (2013) sieht als Mitglieder einer Peergroup jene an, die einen gleichen bis ähnlichen Status innehaben, ungefähr das gleiche Alter haben, mehr oder weniger organisiert sind und die sich dabei gegenseitig beeinflussen (Nörber 2013 S.339). Zu den Mitgliedern der Peergroup gehören in der Regel Freunde, Bekannte und Familie. Des Weiteren können Personen dazu zählen, zu denen die Jugendlichen eine enge persönliche Beziehung haben bzw. die für die Jugendlichen als wichtig erachtet werden (Düx & Rauschenbach 2010 S.64). Hier zeigt sich die Heterogenität des Begriffs der Peergroup. Gemeinsam scheint den unterschiedlichen Definitionen zu sein, dass die Mitglieder innerhalb einer Peergroup gleich zueinander sind und einer sozialen Gruppe angehören. Dies kann im annähernd gleichen Status, einem ähnlichen Alter oder gleichen Interessen und Zielen begründet sein. Es existieren innerhalb der Peergroup verschiedene Formen [3].

In den Peergroups finden entscheidende Lern- und Aushandlungsprozesse statt. Dazu zählen u.a. das Bewältigen von Konflikten, Wahrnehmung, Differenzierung und Regulierung der eigenen Emotionen (Quenzel 2015 S.71ff.). Auch spielt der Stressabbau innerhalb der Gruppe eine Rolle für die Jugendlichen. Die Peergroup unterscheidet sich von der Schule und dem Elternhaus insofern, da die Jugendlichen hier einer weniger starren Statushierarchie angehören. In der Peergroup findet u.a. ein Austausch über Sichtweisen, Gefühle und Erfahrungen statt. Dies geschieht dabei auf Augenhöhe zu einander, da die Mitglieder einer Peergroup sich in einer gleichen bis ähnlich Alters- wie auch Erfahrungsstruktur befinden. So stellt die Peergroup eine wichtige Sozialisationsinstanz dar (Grunert 2005 S.53ff. / Breidenstein 2008 S.945 / Neuber, Breuer, Derecik, Golenia und Wienkamp 2010 S.27 / Neuber 2010 S.21 / Wischmeier & Macha 2012 S.66 / Hurrelmann & Quenzel 2016 S.176). Peerbeziehungen sind auch deshalb von Relevanz für Jugendliche, da sie in dieser Lebensphase der Jugend Möglichkeiten eröffnen sich vom Elternhaus und den Erwachsenen abzulösen (Krüger & Hoffmann 2018 S.383).

Neben den positiven Aspekten von Peerbeziehung, hinsichtlich der persönlichen Entwicklung der Jugendlichen, müssen auch negative Auswirkungen in die Betrachtung miteinbezogen werden. Während Schule und Elternhaus ihren Einfluss auf den Sozialisationsprozess der Jugendlichen in der Lebensphase der Jugend zunehmend verlieren, gewinnt der Einfluss der Peerbeziehungen in einem ähnlichen Maße. Innerhalb der Peergroups herrschen mitunter

[3] Weiterführend zu den unterschiedlichen Formen der Peergroup u.a. Grunert 2005 S.52f. / Schröder 2006 S.175 / Hurrelmann & Quenzel 2016 S.173 / Krüger & Hoffmann 2018 S.382f.).

unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen, die zu Konflikten innerhalb der Gruppe und auch der persönlichen Identität führen können (Grunert 2005 S.55 / Hurrelmann & Quenzel 2016 S.177 / Krüger & Hoffmann 2018 S.384).

Peergroup Education

Innerhalb der Peergroup nimmt die Peer Education eine zusätzlich wichtige Funktion ein. Bei der Peer Education handelt es sich um Sozialisations-, informelle Bildungs- und Lernprozesse bei Jugendlichen innerhalb der Peergroup, die durch die Peergroup resultieren. Damit sind etwa die Übernahme von Werte- und Normvorstellungen, Verhaltensweisen innerhalb der Peergroup gemeint. Den Mitgliedern der Peergroup ist nicht bewusst, dass gerade Sozialisations-, (informelle) Bildungs- und Lernprozesse bzw. Erziehung mit ihnen stattfinden. Dies geschieht dabei über Aushandlungsprozesse innerhalb der Peergroup oder über die Vorbildfunktion eines oder mehrerer Gruppenmitglieder. Diese können ihr Wissen an weitere Gruppenmitglieder weitergeben. Wird diesem nicht Folge geleitest bzw. erfolgt keine Übernahme der Werte- und Normvorstellungen, Verhaltensweisen, kann dies zu einem Ausschluss aus der Gruppe führen. Dieses Phänomen wird auch als Konformitätszwang beschrieben (Nörber 2013 S.340ff. / Nieke 2018 S.36). Das heißt, die Mitglieder einer Peergroup bilden und lernen unbewusst selbst mit bzw. durch Hilfe der Peergroup. Hier lassen sich die Aushandlungsprozesse innerhalb der Peergroup wiederfinden. An der Peer Education wird zudem die enorme Wichtigkeit der Peergroup für die Entwicklung von Jugendlichen deutlich, in Form der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Sie erfahren dabei informelle Unterstützungsmöglichkeiten für Bewältigung von Problemstellungen und Entwicklungsaufgaben.

Es stellt sich die Frage, wie die Peer Education für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen bzw. Teilnehmenden genutzt werden kann und inwieweit dadurch eine Kompetenzförderung stattfinden kann.

Es besteht die Möglichkeit, dass Jugendliche, die sich freiwillig von sich aus engagieren wollen oder dies bereits im Projekt tun, in die pädagogische Arbeit miteingebunden werden (Nörber 2013 S.342). Dies kann etwa in einer Form geschehen, in der sie kleinere Aufgaben übernehmen, z.B. in dem sie Übungen in einem sportpädagogischen Projekt anleiten. Hier bieten sich mehrere Möglichkeiten für die pädagogische Arbeit. Zum einen findet Peer Education dort statt, wo das Mitglied einer Peergroup eine Vorbildfunktion einnimmt. Die Jugendlichen lernen von einem Mitglied ihrer Gruppe etwas Neues oder werden besser in der Bewältigung einer bestimmten (Problem-) Situation. An dieser können sie sich orientieren. Zum anderen erwirbt auch das Mitglied der Peergroup, die die Übung anleitet, Kompetenzen,

etwa soziale Kompetenzen, da sie Verantwortung für die Peergroup übernimmt. Dies zeigt sich etwa daran, dass sie bemüht ist, dass die Übung korrekt ausgeübt wird und die anderen Mitglieder etwas lernen bzw. besser werden. Peer Education setzt hier an zwei unterschiedlichen Ebenen an. Zuerst auf der Ebene der Mitglieder einer Peergroup. Die Mitglieder werden besser bzw. lernen mit Problemstellungen umzugehen und diese (besser) zu lösen. Dabei erwerben sie jene Kompetenzen, die sie dafür benötigen. Sie erfahren also Förderung, Motivation und Unterstützung durch die übrigen Mitglieder der Peergroup (Krüger & Grunert 2008 S.386ff. / Nörber 2013 S.342). Zum anderen setzt die Peer Education auf der Ebene des engagierten Mitglieds der Peergroup an. Dieses Mitglied, in der Regel als Peer Educater bezeichnet, wird insofern gefördert, da bei ihm eine Erweiterung des Wissens und auch der Erwerb personengebundener Kompetenzen stattfindet. Dies kann in Form von Rückmeldung der übrigen Mitglieder und auch der TrainerInnen bzw. pädagogischen MitarbeiterInnen des Projektes erfolgen, beispielsweise durch Reflektionsgespräche. Gleichzeitig kann der Erwerb von personengebundenen Kompetenzen z.B. Problemlösungskompetenz oder Selbstbewusstsein, gezielt gefördert werden. Zusätzlich agiert der engagierte Teilnehmende (Peer Educater) mit unterschiedlichen Akteuren auf gleicher Augenhöhe. Zum einen mit den Mitgliedern der Peergroup, da er selbst Teil derer ist. Zum anderen mit den pädagogischen Mitarbeitenden des Projektes, da sie eine bestimmte Aufgabe bzw. Funktion innerhalb des Projektes einnehmen (Nörber 2013 S.342f). Die Aufgabe für die Kinder- und Jugendarbeit besteht darin, die Peer Education gezielt zu fördern. Dabei nehmen die pädagogischen Mitarbeitenden eine zurückhaltende Rolle ein. Sie stehen für Fragen, Beratung etc. zur Verfügung und fördern gleichzeitig das freiwillige Engagement (Nörber 2013 S.343).

2.4 Jugend zwischen Transition und Moratorium

Jugend kann sowohl als Transition und Moratorium gleichermaßen beschrieben werden. Wird Jugend als Phase der Transition verstanden, so wird sie als Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter aufgefasst. Sie ist zukunftsorientiert, d.h. die Jugendphase hat das Ziel auf die Rolle als Erwachsener vorzubereiten. Sie lässt sich auch als Statuspassage verstehen. In ihr erwerben die Jugendlichen jene Kompetenzen, Werte- und Normvorstellungen, die sie für die Rolle als Erwachsener benötigen. Die hier erworbenen Kompetenzen, gesellschaftlichen Werte- und Normvorstellungen werden durch die Erwachsenengeneration vermittelt und durch die Jugendlichen in ihr eigenes Selbstkonzept aufgenommen. Die Jugendlichen agieren in dem Rahmen, den die Erwachsenen ihnen zugestehen. Als Sozialisationsinstanz dienen vor allem die Schule und die Eltern. Das Konzept

der Entwicklungsaufgaben lässt sich im Transitionsansatz verorten, etwa nach Hurrelmann und Quenzel (2016) (Reinders & Wild 2003 S.15ff / Neuber 2007 S.112ff. / Raithel 2011 S.18f. / Wischmeier & Macha 2012 S.20f / Hurrelmann & Quenzel 2016 S.24ff.). Dabei nimmt auch die Peergroup eine wichtige Funktion ein, da sie Teil der Entwicklungsaufgaben, z.B. Konsumieren und Partizipieren, darstellt (Hurrelmann & Quenzel 2016 S.24ff.). Jedoch immer in dem von den Erwachsenen vorgegebenen Rahmen (Neuber 2007 S.119ff.). Zudem wird sie als eine gefährdete Jugend angesehen. Die Gefahr besteht, aus Sicht des Transitionsgedanken, dass den Jugendlichen durch externere Einflüsse, wie Medien, Peergroup, Familie, Schule etc., und interne Einflüsse, wie körperliche und psychische Veränderungen, der Übergang ins Erwachsenenalter nicht erfolgreich oder weniger gut gelingt (Reinders & Wild 2003 S.16).

Jugend, verstanden als Moratorium, versteht sich als gegenwartsorientiert. Die Jugendlichen können sich innerhalb eines Moratoriumansatzes ausprobieren und einen eigenen Lebensstil kreieren. Sie versteht sich dabei als

> *„[…] eine nicht auf Zukunft gerichtete subjektive Zeitperspektive. Eine auf die Bewältigung des Alltags gerichtete Gestaltung der Jugendphase wird bedeutungsvoll. Diese Gegenwartsorientierung vollzieht sich in der Differenz zur älteren Generation im Kontext der Gleichaltrigen und ermöglicht die Ausbildung eines eigenen Lebensstiles.“* (Zit. n. Reinders 2003 S.51).

Jugend wird hierbei als eigene Lebensphase aufgefasst. Diese eigenständige Lebensphase hat dabei eigenständige soziokulturelle Merkmale. Die Peergroup nimmt eine entscheidende Funktion ein. Sie stellt eine entscheidende Sozialisationsinstanz dar, im Gegensatz zum Verständnis der Transition, da hier vorwiegend die Schule und die Eltern als Sozialisationsinstanz dienen. Der Autonomiegedanke steht im Vordergrund der individuellen Entfaltung der Jugendlichen. Innerhalb des Moratoriums haben Jugendliche keine gesellschaftlichen Verpflichtungen gegenüber den Erwachsenen. Sie wird sozusagen als anerkannte Auszeit von den Jugendlichen gegenüber den Erwachsenen angesehen (Reinders & Wild 2003 S.23ff. / Neuber 2007 S.98ff. / Raithel 2011 S.19 / Wischmeier & Macha 2012 S.21). Ferner lässt sich zwischen einem Bildungs- und einem Freizeitmoratorium unterscheiden. Durch längere Bildungswege verlängert sich die Jugendphase und der Eintritt ins Erwachsenenalter tritt später ein (Neuber 2007 S.98ff). Die Jugendlichen haben so die notwendige Zeit

> *„[…] sich kulturelles Kapital allgemein und Bildungskapital in Form von Bildungstiteln im Besonderen anzueignen“* (Zit. n. Zinnecker 1991 S.10).

Diese werden benötigt um den Eintritt in das Erwachsenenalter erfolgreich zu bewerkstelligen. Sie sind somit ziel- und zweckbezogen (Zinnecker 1991 S.10). Dies hat zur Folge, dass sie vielfältige Möglichkeiten haben ihre Freizeit zu gestalten, so dass auch in der Folge von einem Freizeitmoratorium gesprochen wird. Die Peergroup und die individuelle und eigenständige Nutzung von Medien- und Konsumangeboten sind dabei für die Jugendlichen wichtig. Dies resultiert daraus, dass neue Formen der Bewältigung des eigenen Lebens benötigt werden. Ursache sind die immer komplexer, pluralistischer und zunehmend individualisierbaren gesellschaftlichen Lebenswelten (Bönisch & Münchmeier 1993 S. 16, 52ff. / Reinders & Hofer 2003 S.247ff. / Neuber 2007 S.98).

Transition und Moratorium dürfen nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Vielmehr müssen sie zusammen gedacht werden, da die Jugendlichen selbst entscheiden, was sie gerade benötigen (Reinders 2003 S.40ff. / Neuber 2007 S.126ff.). Beide Ansätze verfügen über Schwächen. So verkennt der Transtionsansatz die Autonomiebestrebungen von Jugendlichen. Der Moratoriumsansatz verkennt die Rolle der Gesellschaft (Vergesellschaftungsperspektive) in der Lebensphase Jugend. Jugend lässt sich in einer gemeinsamen Perspektive aus Transition und Moratorium mehr als ein *„Sowohl als auch“* und weniger als ein *„Entweder-Oder“* begreifen (Zit. n. Reinders 2003 S.41). Die Stärken beider Ansätze, sowohl die in der Gegenwart stattfindende individuelle Autonomiebestrebungen (Moratorium), als auch die in die Zukunft gerichtete Vergesellschaftungsperspektive (Transition)[4] können die Jugendlichen und die pädagogischen Akteure für sich und ihr Handeln nutzen (Neuber 2007 S.126ff.). Im Sinne einer Entwicklungsförderung muss genau geschaut werden, was die Jugendlichen in ihrer subjektiven Situation gerade benötigen.

[4] Neuber (2007) beschreibt etwa wie eine Kombination aus Transitions- und Moratoriumkonzept aussehen kann, z.B. das Konzept der Lebensbewältigung oder das Konzept der Handlungspraxis (Neuber 2007 S.129ff.).

3 Bildung und Kompetenzen

In dem vorhergegangen Kapitel wurde deutlich, dass die Lebensphase der Jugend vor allem durch Bildung, und folglich dem Kompetenzerwerb gekennzeichnet ist (Vgl. Kap. 2.2 & Kap. 2.3). Bildung und Kompetenzerwerb sind in Form der Entwicklungsaufgaben zentraler Bestandteil von Jugend (Sailer 2012 S.110ff. / Hurrelmann & Quenzel 2016 S.25ff, S.43ff.). Bildung und Kompetenzerwerb findet sich als Begriff in Feldern der Wissenschaft, der Theorie, der Politik und im alltäglichen Leben wieder (Grunert 2006 S.15).

3.1 Bildungssettings

Bildung kommt eine, wenn nicht gar die, Schlüsselrolle in der menschlichen Entwicklung bzw. des Lebens zu. Durch sie, in Form von schulischen und beruflichen Abschlüssen, werden Voraussetzungen geschaffen, damit das Individuum an der Gesellschaft teilhaben und ein eigenverantwortliches Leben führen kann (Hafeneger 2013 S.34). Daraus, so folgert Hafeneger (2013), entsteht, automatisch auch der Wille und die Bereitschaft sich in Zukunft weiterbilden zu wollen (Hafeneger 2013 S.34). In diesem Bildungsverständnis zeigt sich die Kombination von verschiedenen Bildungssettings (formale, non-formale und informelle Bildung). Innerhalb der Diskussion um und über Bildung hat sich die Dreiteilung von dem Erwerb von Bildung in formal, non-formal und informell etabliert (Rauschenbach, Düx & Sass 2006 S.7 / Sailer 2012 S.109ff. / Thole 2013 S.75). Die non-formale und informelle Bildung wird dabei vertiefend beleuchtet. Die Betrachtung ist für das Verständnis der Bedeutung der non-formalen und informellen Bildung wichtig, da so die Stärken und Potentiale des Feldes herausgearbeitet werden können.

Die formale Bildung[5] konzentriert sich auf den Erwerb von Abschlüssen und Zertifikaten in und durch staatliche Institutionen (z.B. Schule, Berufsschule, Hochschule). Das Individuum verfolgt innerhalb der formalen Bildung ein konkretes Lernziel (z.B. Erwerb von Abschlüssen). Sie ist weitestgehend verpflichtend für das Individuum. Die formale Bildung zeichnet sich durch ihre Strukturiertheit aus. Darunter werden Lernziele, Lerndauer und Lernförderung verstanden (Molzberger & Overwien 2004 S.72 / Heim 2010 S.108 / Baumbast, Hoffmann-van de Poll & Lüders 2012 S.15f / Nicolaus-Pannke 2012 S.125 / Sailer 2012 S.113 / Hafeneger 2013 S.39 / Sting & Sturzenhecker 2013 S.376).

[5] Die formale Bildung ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. Sie wird nur verkürzt dargestellt zum besseren Verständnis von Bildung.

3.1.1 Non-formale Bildung

Die non-formale Bildung zeichnet sich im Vergleich zur formalen Bildung zu allererst durch ihren veränderten Lernort aus. Damit sind jene Lernorte gemeint, die nicht innerhalb von formalen Bildungsinstitutionen (z.B. Schule), beispielweise in der Kinder- und Jugendarbeit und Sozialen Arbeit, existieren (Hafeneger 2013 S.38 / Thole 2013 S.75). Ein weiteres charakteristisches Merkmal der non-formalen Bildung ist es, dass Bildungsprozesse, die dort stattfinden, nicht zu einer Zertifizierung und Abschlüssen führen (Neuber et.al 2010 S.18). Jedoch kommt es verstärkt vor, dass Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit Zertifikate ausstellen. Diese führen jedoch nicht zu einer Bildungsberechtigung. Dies kann eine bessere Anerkennung der erworbenen Kompetenzen, z.B. Medienkompetenz, leisten. Die Teilnehmenden halten sozusagen „etwas in der Hand“ (Baumbast et.al 2012 S.17, S.38ff., S.48f). Trotz dessen geschieht das non-formale Lernen systematisch und strukturiert. Das ist an den Lernzielen, der Lerndauer und Lernförderung fest zu machen. Der Vorteil der non-formalen Bildung besteht darin, dass verstärkt lebensweltorientiert gearbeitet werden kann. Wünsche der Jugendlichen bzw. Teilnehmenden können berücksichtigt werden. Dies ist jedoch immer in Abhängigkeit zu den Teilnehmenden zu betrachten. Die non-formale Bildung ist in der Folge u.a. auf die Lebenswelt und den Alltag der Teilnehmenden ausgerichtet. Dies bietet die Möglichkeit in der pädagogischen Arbeit einen hohen Grad an Individualisierung zu erreichen (Neuber et. al 2010 S.18f / Thole 2013 S.75f). Erwähnenswert erscheint, dass die dort erworbenen Kompetenzen sich auf die formalen Bildungs- und Lernprozesse auswirken können, denn es bedarf u.a. dieser Kompetenzen, etwa Kommunikationsfähigkeit, Durchhaltevermögen, um dem formalen Bildungssetting gerecht zu werden (Thole 2013 S.75). Diese Kompetenzen können aufgrund dessen innerhalb des non-formalen Bildungssettings erworben werden, da dort etwa Aushandlungsprozesse mit den pädagogischen Mitarbeitenden oder der Peergroup, die es für den Erwerb solcher Kompetenzen bedarf, stattfinden können (Grunert 2005 S.12ff / Neuber et.al 2010 S.56ff). Ein weiteres Merkmal stellt die Freiwilligkeit dar. Non-formale Bildungsangebote zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen. Kein Teilnehmender kann gezwungen werden an einem Angebot der Kinder- und Jugendarbeit teilzunehmen (Sailer 2012 S.115ff). Der non-formalen Bildung kommt auch deshalb eine wichtige Rolle zu, da 70% des Bildungserwerbs außerhalb der formalen Bildung geschieht (Thole 2013 S.74).

Bildung folgt innerhalb der non-formalen Bildung keinem klaren Konkurrenzgedanken bzw. keiner klaren Konkurrenzsituationen. Das Individuum entscheidet selbstständig, was es wie zu welchem Zeitpunkt tut. Hier lässt sich ein Bildungsverständnis von Grunert (2005) erkennen,

nachdem das Individuum frei entscheidet, worauf es Lust hat. Es setzt sich auch automatisch mit sich und seiner Umwelt auseinander. Durch diesen Transformationsprozess versteht sich Bildung immer auch als Selbst- und Persönlichkeitsbildung. Das Individuum allein entscheidet, ob es diese annimmt (Grunert 2005 S.11ff. / Sting & Sturzenhecker 2005 S.231). Fraglich ist inwieweit und mit welcher Leistung die erworbenen Kompetenzen erworben wurden, im Vergleich zum Schulnotensystem. Die innerhalb der non-formalen Bildung erworbenen Kompetenzen sind somit schwerer zu vergleichen als die Ergebnisse der formalen Bildung in Form von Schulnoten. Zudem sind die Angebote nicht einheitlich strukturiert und organisiert. Dies macht etwa eine Vergleichbarkeit der Lerninhalte schwieriger. Thiersch (2008) versteht die Soziale Arbeit dabei als einen entscheidenden Faktor innerhalb der non-formalen und informellen Bildung. Durch sie und ihre Angebote im Rahmen einer non-formalen und informellen Bildung ist es möglich dem Individuum bzw. dem Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, die die Schule, als formale Bildung, nicht vermittelten kann. Thiersch (2008) benennt diese Kompetenzen als Lebenskompetenzen (Thiersch 2008 S.245f).

3.1.2 Informelle Bildung

Die informelle Bildung ist gekennzeichnet durch Heterogenität hinsichtlich ihres Verständnisses darüber. Ebenso ist nicht einheitlich geklärt, welche Formen des Lernens zur informellen Bildung gehören und welche eine eigenständige Form der Bildung bzw. des Lernens darstellen. Hafeneger (2013) versteht unter der informellen Bildung jene Bildungs- und Lernprozesse, die ungeplant und beiläufig im alltäglichen Leben des Individuums innerhalb seiner sozialen Umwelt (z.B. Familie, Peergroup, Schule / Arbeit) stattfinden. Diese Bildungs- und Lernprozesse können nicht angestrebt werden, etwa durch Institutionen. Sie geschehen situationsabhängig und beruhen auf Freiwilligkeit. Informelle Bildung findet in diesem Zusammenhang immer lebensweltorientiert statt. Das Individuum stellt eigenständig Zusammenhänge zwischen dem Selbstlernen und sich selbst und seiner individuellen Situation her (Hafeneger 2013 S.39). Dohmen (2018) verortet unter der informellen Bildung bzw. dem informellen Lernen jene Lernprozesse, im Sinne eines lebenslangen Lernens, die außerhalb von fremdorganisierten und planmäßigen Lehr- und Lernveranstaltungen innerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden (Dohmen 2018 S.53ff). Lernen wird hierbei als *„ […] Verständnis suchende konstruktive Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen.“* (Zit. n. Dohmen 2018 S.53), verstanden. Eigenschaften, die der informellen Bildung zugeschrieben werden, sind nach seinem Verständnis, immer in Abgrenzung bzw. im Vergleich zur formalen Bildung zu sehen. Dabei geht es jedoch nicht um das Gegenteil des zugeschriebenen Merkmals, sondern darum, dass die Eigenschaften mit einem „eher“ oder „mehr“ zu charakterisieren sind.

Informelle Bildung sei „eher“ oder „mehr“ situationsabhängig als formale Bildung (Dohmen 2018 S.56f.). In Dohmens Ausführungen (2018) lässt sich erkennen, dass auch in formalen Bildungssettings informelle Bildungs- und Lernprozesse stattfinden können. Für Grunert (2018) zeichnet sich informelle Bildung vor allem durch ihren Lebensweltbezug aus. Informelle Bildung ist nach ihr vor allem in Abgrenzung zur schulischen formalen Bildung zu betrachten (Grunert 2018 S.328). Weiterhin sind Bildungs- und Lernprozesse innerhalb der informellen Bildung nicht plan- und vorhersehbar (Heim 2010 S.109). Thole (2013) verortet unter der informellen Bildung jene Bildungs- und Lernprozesse, die im Alltag des Individuums geschehen (Thole 2013 S.75)[6].

Allen Definitionen gemeinsam ist, dass eine Zertifizierung, anders als bei der formalen Bildung und in einigen Fällen auch in der non-formalen Bildung, nicht stattfindet. Dies liegt auch daran, da informelle Bildung teilweise als Synonym für ähnliche Begriffe, wie beispielsweise selbstgesteuertes Lernen, impliziertes Lernen etc., verwendet wird. Es kommt stellenweise zu Überschneidungen (Overwien 2006 S.39 / Gnahs 2010 S.30, 38f). Als informelles Lernen werden im Folgenden all jene Bildungs- und Lernprozesse verstanden, die sowohl ungeplant, unbewusst, beiläufig stattfinden, wie auch jene, die bewusst und absichtlich freiwillig im Alltag und in der Lebenswelt des Individuums stattfinden.

Für die pädagogische Praxis folgt daraus, dass Kinder und Jugendliche bewusst Situationen ausgesetzt werden, die sie fordern und vor Problemlagen stellen. Die pädagogische Fachkraft begleitet dies und hält sich im Hintergrund (Gnahs 2010 S.39). Ein Beispiel für die Anwendung kann darin bestehen, dass Teilnehmende eines sportpädagogischen Projektes durch das bloße spielen ihre Fertigkeiten verbessern. Es ist nicht zielgerichtet, denn der Spaß am Sport bzw. des Spieles steht im Vordergrund. Es geschieht unbewusst, denn eine Verbesserung der Fertigkeiten erfolgt automatisch durch das bloße ausüben und ausprobieren. Es findet zudem nicht verbalisiert statt, da einfach gespielt wird. Allerdings bedarf es auch beim Spiel einer Kommunikation zwischen den Spielenden, etwa wann gewechselt wird. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass eine verbale Kommunikation stattfindet. Die Informelle Bildung findet innerhalb der Lebenswelt des Individuums statt und geschieht selbstständig innerhalb eines geringeren Organisationsgrads, im Vergleich zur formalen Bildung.

Die informelle Bildung zeichnet sich auch dadurch aus, dass sie situationsabhängig und lebensweltorientiert geschieht, d.h. sie findet dann statt, wenn das Individuum einen Anlass

[6] Weiterführend zur Diskussion über das Informelles Lernen etwa Sailer (2012), Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (2009) oder die Europäische Kommission (2012).

dafür hat und es anwenden kann. Gerade das stellt einen Vorteil dar, da es zu einem wirksameren und eigenständigeren Lernen führt (Dohmen 2018 S.57).

Da Lernen überall und ständig stattfindet, ist es wichtig zu verstehen, dass die dargestellten Bildungssettings miteinander zusammenhängen und niemals völlig getrennt voneinander betrachtet werden können (Nieke 2018 S.32 / Rauschenbach 2018 S.820). Dies gilt es bei der Konzipierung von Lehr- Lernarrangements und pädagogischen Angeboten zu berücksichtigen, damit sie so konstruiert werden können, damit sich Lerngelegenheiten bzw. Anreize für das Individuum ergeben. Non-formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse sind gar entscheidend für den Erfolg innerhalb der formalen Bildung. Dies wird dann deutlich, wenn es darum geht, dass Kinder und Jugendliche dem Unterricht folgen können, da sie in bereits absolvierten informellen Bildungs- und Lernprozessen Kompetenzen, wie Aufmerksamkeit erlernt haben. Fehlen diese kann es zu Problemen innerhalb von formalen Bildungs- und Lernprozessen führen mit der Folge, dass es Schwierigkeiten bei dem Erwerb von Abschlüssen geben kann (Rauschenbach 2018 S.820). Daran wird deutlich, dass sich die unterschiedlichen Bildungsformen und Bildungssettings positiv wie auch negativ beeinflussen können. Die non-formale und informelle Bildung und deren pädagogische Angebote können positiv unterstützend wirken bei dem Erwerb von formaler Bildung und dem Bewältigen von Entwicklungsaufgaben. Ihr kommt somit eine wichtige und tragende Rolle für die Entwicklung des Individuums bei (Thole 2013 S.74). Die dargestellten Bildungssettings stellen somit Wege zur Kompetenzaneignung dar (Gnahs 2010 S.30f).

Formal	**Non-formal**	**Informell**
Verpflichtend	Freiwillig	Freiwillig
Institutionen (Kindergarten, Schule, Hochschule, Berufsschule)	Kinder- und Jugendarbeit (Verbände, Vereine, Soziale Arbeit)	Alltag, Freizeit, Familie, Peergroup
Zertifikate, Abschlüsse	In der Regel keine Zertifikate, Abschlüsse	Keine Zertifikate, Abschlüsse
Ziel- und Ergebnisorientiert	Prozess- und Ergebnisorientiert	Prozessorientiert

Tabelle 1 Bildungssettings, eigene Darstellung in Anlehnung an Neuber et.al 2010 S.19

Eine solche dargestellte Dreiteilung von Bildungssettings in formal, non-formal und informell lässt den Schluss zu, dass formale Bildung vor allem in Institutionen, non-formale Bildung vorzugsweise in der Kinder und Jugendhilfe und informelle Bildung größtenteils in der Freizeit des Individuums stattfinden. Eine solch verengte Betrachtungsweise unterschlägt jedoch, dass auch innerhalb der formalen Bildung informelle Bildung stattfinden kann (Baumbast et.al 2012

S.13). Eine solche Dreiteilung bietet jedoch einen Überblick darüber, was für welches Feld der Bildungssettings charakteristisch ist.

Für das Ausüben eines Hobbys innerhalb der non-formalen und informellen Bildung bedarf es eines gewissen finanziellen Kapitals. Ausrüstung, Fahrkosten, Mitgliedsbeiträge können eine finanzielle Belastung für die Jugendlichen und ihre Eltern darstellen. Diese Hürden könnten Schwierigkeiten für die dort zu erwerbenden Kompetenzen sein. Inwieweit dies zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit beiträgt, lässt sich nicht beantworten. Die Vermutung dessen liegt jedoch nach Grunert (2005) nah (Grunert 2005 S.78 / Grunert 2006 S.17 / Bittlingmayer & Bauer 2008 S.164f. / Neuber et.al 2010 S.56ff.)[7].

3.2 Kompetenzentwicklung

Kompetenzen entstehen, nach dem (Bildungs-)Verständnis von Grunert (2006), durch die Auseinandersetzung des Individuums mit sich und seiner sozialen, natürlichen und subjektiven Umwelt[8],[9]. Dabei lässt sich Bildung und der Erwerb von Kompetenzen keinesfalls auf ein bestimmtes Setting, wie Schule, begrenzen. Sie findet fortwährend und überall statt (Grunert 2006 S.16). Der Begriff der Kompetenzen ist dabei als Oberbegriff zu verstehen, denn Kompetenz lässt sich in seine Spektren aufteilen. So kann, wenn allgemein von Kompetenzen gesprochen wird, u.a. Soziale-, Personale, Selbst-, Sach- und Methodenkompetenz verstanden werden (Grunert 2006 S.16ff. / Gnahs 2010 S.26f).

Kompetenzen können wie folgt differenziert werden: Bei personengebundenen Kompetenzen wird zwischen sozialen und personalen Kompetenzen unterschieden. Soziale Kompetenzen können als jene Kompetenzen verstanden werden, die das Individuum erwirbt, in dem es sich mit sich selbst und seiner sozialen Umwelt auseinander setzt. Darunter wird u.a. der Umgang mit Mitmenschen verstanden. Dafür bedarf es einer Reihe von Fähigkeiten, u.a. kommunikative Fähigkeiten. Dazu zählen beispielsweise Kooperationsbereitschaft, Kritikfähigkeit und auch die Fähigkeit zum Aufbau sozialer Beziehungen. Soziale Kompetenzen (z.B. Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit, Rücksichtnahme) werden unter personengebundenen Kompetenzen verortet (Düx 2006 S.210ff. / Grunert 2006 S.17 / Bittlingmayer & Bauer 2008 S.164f / Neuber et.al 2010 S.55ff.). Soziale Kompetenzen ermöglichen es dem Individuum sich mit seiner sozialen

[7] Innerhalb dieses Kontextes wird bewusst nicht die Begrifflichkeit der „sozial Schwachen“ verwendet, da diese Begrifflichkeit suggeriert, dass Menschen mit einem geringen finanziellen Kapital automatisch „sozial schwach“ seien. Daher wird die Begrifflichkeit der „finanziell Schwachen“ verwendet.

[8] Innerhalb der Kompetenzentwicklung lässt sich ferner eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in Form von Gestaltungskompetenzen diskutieren (de Haan, Kamp, Lerch, Martignon, Müller-Christ & Nutzinger 2008 S.188 / Michelsen, Rode, Wendler & Bittner 2013 S.16ff.).

[9] Zu diskutieren wäre auch inwieweit sich ein transformatives Lernen als Perspektive für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung erkennen lässt. Hierzu u.a. Singer-Brodowski (2016a / 2016b).

Umwelt auseinanderzusetzen und mit dieser zu interagieren. Als personale Kompetenzen werden Kompetenzen bezeichnet, die sich auf das Individuum selbst und das eigene Handeln richten. Darunter wird etwa die eigene Verantwortungsübernahme, die Entwicklung von eigenen Werte- und Normvorstellungen oder auch das Selbstbewusstsein gefasst (Kirchhöfer 2004 S.65 / Düx 2006 S.210ff. / Grunert 2006 S.17 / Neuber et.al 2010 S.25, 55). Grunert (2006) bezeichnet personale Kompetenzen auch als *„charakterlicher Grundfähigkeiten“* (Zit. n. Grunert 2006 S.17). Der Unterschied zwischen personalen und sozialen Kompetenzen besteht darin, dass die personalen Kompetenzen sich auf das eigene Handeln konzentrieren, wohin gegen soziale Kompetenzen das komplette Sozialverhalten betrachten. Also auch die Interkation mit der sozialen Umwelt.

Sach- und Methodenkompetenz werden als jene Kompetenzen verstanden, die das Individuum benötigt, um sich mit materiellen und kulturellen Gegebenheiten der Umwelt auseinandersetzen zu können (Grunert 2006 S.17). Darunter werden beispielweise kognitive (z.B. Allgemeinwissen), organisatorische (z.B. Mitbestimmung) oder auch sportliche, kreative und musische Kompetenzen gefasst (Düx 2006 S.210ff. / Neuber et.al 2010 S.26, S.62). Kompetenzen, die als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, im Sinne einer schulischen formalen Bildung, verstanden werden, ermöglichen es dem Individuum bestimmte Problemsituationen zu lösen. Diese jeweils entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten können entweder erlernt werden oder das Individuum verfügt bereits über sie. Zusätzlich wird unter Kompetenzen die Bereitschaft und Fähigkeit verstanden, die zur Lösung eines Problems erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verantwortungsbewusst und positiv einsetzen zu können (Weinert 2001 S.27f / Neuber et.al 2010 S.24).

Kompetenzen können als

> *„[…] anwendbares und angewandtes Wissen und Können, die sich in einer Tätigkeit und durch die Tätigkeit bilden und vertiefen, aber auch durch die Tätigkeit sichtbar werden.“*
> , (Zit. n. Düx et.al 2009 S.27),

aufgefasst werden[10]. Damit werden Kompetenzen weniger als das alleinige Produkt formaler Bildung verstanden und mehr als Ergebnis eines individuellen Bildungsprozess des Individuums mit sich und seiner Umwelt. Darunter können sowohl die Ergebnisse formaler, wie auch non-formaler und informeller Bildungs- und Lernprozesse verortet werden.

[10] Der Kompetenzbegriff lässt auch noch anders definieren wie etwa von der OECD (2003). Sie versteht Kompetenzen als ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren und Aspekte, um komplexe Anforderungen, in einer bestimmen Situation, zu lösen bzw. erfolgreich zu bewältigen (OCED 2003 S.2).

Entscheidend scheint beim Kompetenzerwerb zu sein, dass das Individuum Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt, um spezifische und situationsabhängige Probleme bzw. Anforderungen angemessen lösen zu können. Durch das Bewältigen der entsprechenden Anforderungen findet ein Erwerb der entsprechenden Kompetenz(en) statt. Das Individuum kann die erlernte Kompetenz in einer ähnlichen Situation nun anwenden, da es gelernt hat diese angemessen zu lösen bzw. zu bewältigen. Es finden ein Transfer und eine Verallgemeinerung statt. Das Individuum kann nun in einer bestimmten Situation die erlernten Kompetenzen auch auf andere Situationen übertragen und anwenden (Neuber et.al 2010 S.24). Die Kompetenzaneignung lässt sich in diesem Zusammenhang als *„learning by doing“* beschreiben. Durch *„[…] Handeln, Ausprobieren und Sammeln von eigenen Erfahrungen in der Praxis“* (Zit. n. Düx et.al 2009 S.267) findet die Aneignung von Kompetenzen demnach statt. Daraus folgend können Bedingungen, wie sie etwa Dohmen (2001) formuliert, für den Erwerb von Kompetenzen abgeleitet werden (Dohmen 2001 S.45):

- *„Ohne Herausforderungen und Erfahrungen aus der Umwelt kommt es weder zu handlungswirksamer Wissensentwicklung noch zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen und humaner Problemlösungspotentiale.*
- *Ohne eine gezielte Entwicklung von Erschließungs- und Umsetzungskompetenzen können Erfahrungen nicht konstruktiv ausgewertet und nicht praktisch nutzbar gemacht werden.*
- *Außerhalb eines konstruktiven Wechselwirkungsverhältnisses zwischen Person und Umwelt bleibt das Lernen formal und für die Lernenden tendenziell uninteressant.*
- *Aber ohne ergänzende Konfrontation mit einer größeren Breite bereits aufgearbeiteter und verfügbarer Bestände sozialen Wissens bleiben Lernen und Handeln in einem zu engen beschränkten Horizont.*
- *Und ohne die Integration von informellem Erfahrungslernen und nachfragendem Reflexionslernen bleibt auch die Kompetenzentwicklung einseitig und beschränkt.“* (Zit. n. Dohmen 2001 S.45)

Diese Bedingungen im Kontext des informellen Lernens sind ursprünglich für berufliche Weiterbildung konzipiert worden. Sie lassen sich jedoch auch allgemein auf die Kinder- und Jugendhilfe und spezifisch auf die sportorientierte Soziale Arbeit anwenden. Immer unter den Bedingungen, dass die charakteristischen Merkmale der Lebensphase Jugend beachtet werden (Neuber et.al 2010 S.27). Dabei müssen die Jugendlichen vor Herausforderungen gestellt werden, die sie lösen können. Die Rolle der Peergroup oder auch das informelle Lernen kann

in den pädagogischen Angeboten berücksichtigt werden. Zudem können die Jugendlichen gezielt vor Herausforderungen, wie etwa der Übernahme von Verantwortung oder dem Lösen von Problemen innerhalb einer Gruppe, gestellt werden. Die so gemachten Erfahrungen können von Pädagogen begleitet, gesteuert und gemeinsam mit den Jugendlichen reflektiert werden, um die Kompetenzentwicklung zu fördern. Die Erfahrungen, die die Jugendlichen im Rahmen der pädagogischen Angebote machen, können diese auf andere, ähnliche Situationen übertragen. Es findet also ein „Lernen unter Ernstbedingungen“ statt, da sie das Erlernte direkt anwenden können.

3.3 Kompetenzmodelle

Kompetenzen lassen sich unterschiedlich darstellen und beschreiben. Ein Ansatz besteht darin verschiedene Kompetenzdimensionen zu formulieren. Diesem Ansatz, welcher sich verstärkt in der Außerschulischen Jugendbildung wiederfindet, liegt ein Verständnis nahe, dass Kompetenzen als Ergebnis eines informellen Lernprozesses ansieht und weniger als das Ergebnis von formalen Bildungs- und Lernprozessen. Erworbene Kompetenzen resultieren stärker aus dem Alltag des Individuums und weniger aus einer kognitiven Dimension (Neuber et.al 2010 S.25). Es existieren verschiedene Kompetenzmodelle, bei denen keines den Anspruch erhebt vollständig zu sein. Zu vielfältig, überschneidend, nicht immer trennscharf sind die einzelnen Kompetenzen. Sie lassen sich unterschiedlich kategorisieren (Düx 2006 S.209f / Gnahs 2010 S.26f / Neuber et.al 2010 S.24ff.). Grundsätzlich ist dabei festzuhalten, dass solche Kompetenzmodelle immer nur Kompetenzen dokumentieren und nicht etwas über deren Messbarkeit aussagen. Sie können lediglich eine Darstellung bieten, welche Kompetenzen existieren bzw. gefunden wurden. Exemplarisch wird das Kompetenzmodell nach Düx (2006) angeführt, da es Kompetenzen auf vielfältige Art und Weise versteht. Zusätzlich fokussiert diese Kompetenzmatrix den Erwerb von Kompetenzen von Jugendlichen im Rahmen eines von ihnen freigewählten freiwilligen Engagements (Düx 2006 S.205ff.). Zusätzlich werden die Kompetenzmatrizen von Neuber et.al (2010) verwendet, da dieser den Erwerb von Kompetenzen im Sportverein untersuchte[11],[12].

Die Kombination der Kompetenzmatrizen von Düx (2006) und Neuber et.al (2010) wurde gewählt, da sich beide ergänzen unter Berücksichtigung der vorliegenden Fragestellung, die

[11] Eine weitere Form der Kompetenzeinteilung bietet die Bildung für nachhaltige Entwicklung in Form von Gestaltungskompetenzen (de Haan et.al 2008 S.188 / Michelsen et.al 2013 S.20ff.).

[12] Das Europäische Parlaments und der Rat (2006) benennt insgesamt acht Schlüsselkompetenzen für ein lebensbegleitendes Lernen: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz und Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Europäisches Parlament & Rat 2006 S.5).

nach dem Kompetenzerwerb in sportpädagogischen Projekten fragt. Zum einen das freiwillige Engagement bei Düx (2006), da die Hypothese besteht, dass sich die Teilnehmenden des sportpädagogischen Projektes innerhalb des Projektes freiwillig einbringen. Zum anderen den Kompetenzerwerb im Sportverein von Neuber et.al (2010), da dies ein Setting darstellt in dem durch Sport unterschiedlichste Kompetenzen erworben werden können. Bei beiden wird zwischen personenbezogenen- und sachbezogenen Kompetenzen unterschieden[13].

Personenbezogene Kompetenzen				Sachbezogene Kompetenzen			
Personale Komp.	Sozialkompetenzen			Kognitive Komp.	Organisatorische Komp.	Handwerkl.-techn. Komp.	Kreativ-musisch-sportl. Komp.
Selbstbewusstsein Selbstständigkeit/ Selbstbestimmung Durchhaltevermögen Belastbarkeit Offenheit Flexibilität Selbstreflexivität/ Selbsterkenntnis Biografische Orientierung Entwicklung von Werten	Verantwortungsbereitschaft Kommunikationsfähigkeit Zuverlässigkeit Kooperationsfähigkeit Konfliktfähigkeit Kritikfähigkeit Problemlösungskompetenz	Politisch-demokrat. Kompetenzen Leitungskompetenz Überzeugungsfähigkeit Durchsetzungsvermögen Komp. zur sozialen Integration Einordnen in hierarchische Strukturen	Toleranz Empathie Helfen, Beraten, Unterstützen Beziehungskompetenz Interkulturelle Kompetenz Pädagogische Kompetenz Gender-Kompetenz	Reflexionsfähigkeit Allgemeinwissen Technisches/naturwiss. Wissen Politisches Wissen Umweltwissen Pädagog. Wissen Relig. Wissen Rechtswissen Organisationswissen Rhetorische Kompetenzen Grenzen erkennen	Mitbestimmung/ Mitgestaltung Organisationsvermögen Lernfähigkeit Informationsbeschaffung Medienkomp. Gremienkomp. Methodenkomp. Öffentlichkeitsarbeit Nutzung der Organisationsstrukturen Verwaltung/Geschäftsführung	Technische Kompetenzen Versorgung/ Bergung Verletzter Katastrophenschutz Handwerkliche Kompetenzen	Musikalische Kompetenzen Sportliche Kompetenzen Verfassen von Texten Kreatives Gestalten Ideen entwickeln Theater spielen

Abbildung 1 Kompetenztabelle nach Düx (2006) S.210, aus Neuber et.al (2010) S.26.

[13] Gnahs (2010) unterscheidet alternativ zwischen Fach-, Sozial-, Methoden- und personalen Kompetenzen (Gnahs 2010 S.26f).

Personbezogene Kompetenzen			
Personale Kompetenz		*Soziale Kompetenz*	
Ausgeglichenheit	Leitungs- / Führungskompetenz	Akzeptanz	Offenheit
Belastbarkeit	Selbstbeherrschung	Disziplin	Problemlösung
Ehrgeiz	Selbstbewusstsein	Durchhaltevermögen	Respekt
Einnehmen einer Vorbildfunktion	Selbstvertrauen	Durchsetzungsvermögen	Rücksichtnahme
Erkennen eigener Grenzen	Selbstständigkeit	Einhaltung von Regeln	Teamfähigkeit
Gezieltes Einsetzen von Fähigkeiten	Selbstwertgefühl	Einordnung in Hierarchien	Toleranz
Kampfgeist	Setzen und Verfolgen von Zielen	Empathie	Übernahme von Verantwortung
Konzentration	Siegeswille	Fair play	Umgang mit Mitmenschen
Körperbeherrschung	Umgang mit (Miss-)Erfolg	Hilfsbereitschaft	Unterstützung
Kreativität	Umgang mit Druck	Kommunikationsfähigkeit	Vertrauen
		Kompromissbereitschaft	Zusammenhalt
		Kooperation	Zuverlässigkeit

Abbildung 2 Personenbezogene Kompetenzen im Sportverein nach Neuber et.al (2010) S.57.

Sachbezogene Kompetenzen		
Kognitiv Kompetenz	*Organisatorische Kompetenz*	*Sportliche Kompetenz*
Beobachtungskompetenz	Durchführungskompetenz (bezogen auf Trainingseinheiten)	Erfahren neuer Erlebnisdimensionen
Wissen über Bewegung (Techniken)	Organisationskompetenz	Erlernen von Bewegungen, Entwicklung sportl. Fertigkeiten und Fähigkeiten
Wissen über den Umgang mit Materialien		Kennenlernen einer Sportart und ihrer Kultur
Wissen über die Organisation Sportverein		Kennenlernen und gezielte Ausbildung des eigenen Körpers
Wissen über Erste Hilfe		Verschieben von Leistungsgrenzen
Wissen über gesunde Lebensweise		Verstehen von Taktiken

Abbildung 3 Sachbezogene Kompetenzen im Sportverein nach Neuber et.al (2010) S.62.

4 Sport in der Sozialen Arbeit

Wie eine Kompetenzentwicklung und deren Förderung durch non-formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse in der Praxis aussehen kann, lässt sich innerhalb der sportorientierten Sozialen Arbeit erkennen.

Allgemein festzuhalten ist, dass der Sport in Form eines Mediums in der sozialpädagogischen Literatur und Forschung gerade erst in den Blickpunkt derer gerät. Er findet sich als Teil eines methodischen und sozialpädagogischen Handelns in Ansätzen, wie des Konzeptes der Lebensweltorientierung nach Thiersch und Grunwald (2014) wieder, da Sport in Form von Freizeitbeschäftigung ein Teil der Lebenswelt von Jugendlichen darstellt. Jedoch wird er nicht konkret als eigenständiges Medium sozialpädagogischen Handelns aufgeführt, sondern „schwingt" nur mit. Gleichzeitig wird der Sport bereits in der Sozialen Arbeit gezielt eingesetzt (Heitmann & Mertens 2013 S.3ff. / Steffens 2017 S.198ff. / Steffens & Winkel 2017 S.292ff.). Das Feld der sportorientierten Sozialen Arbeit gewinnt gegenwärtig an zunehmender Bedeutung für die pädagogische Praxis. Dies zeigt sich etwa daran, dass seit dem Wintersemester 2014 / 2015 der Projekttag „Sport und Soziale Arbeit" an der Evangelischen Hochschule in Berlin im Studium der Sozialen Arbeit existiert (Steffens 2017 S. 198)[14].

4.1 Juristische Grundlagen

Zur Bestimmung was Bildung für die Soziale Arbeit[15] in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bedeutet, zeigt sich, wenn ein Blick in das Kinder- und Jugendhilfegesetz, dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII)[16] geworfen wird. Dort heißt es in §1 Abs.1 des SGB VIII

> *„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit."*

Dazu werden vom Gesetzgeber zwei Ziele verfolgt. Zum einen die Förderung, Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen bzw. selbstbestimmten Person und zum anderen die Förderung und Entwicklung zu einer gemeinschaftsfähigen bzw. gesellschaftsorientieren Person.

In Absatz 3 des §1 des SGB VIII heißt es weiterhin:

[14] Siehe hierzu im aktuellen Vorlesungsverzeichnis der Evangelischen Hochschule Berlin 2019 S.39.

[15] In dieser Arbeit wird ausschließlich die Lebensphase der Jugend in die Betrachtung von Bildung innerhalb der Sozialen Arbeit in den Blick genommen, da die Arbeit auf den Kompetenzerwerb im Jugendalter ausgerichtet ist.

[16] Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 10 Absatz 10 des Gesetzes vom 30. Oktober 2017 (BGBl. I S. 3618) geändert worden ist.

„Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,

[…]
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“

An diesem Paragrafen lässt sich der Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe ableiten. Er begrenzt Bildung nicht allein etwa auf Schule, sondern umfasst per se alle Angebote, die zur Förderung einer *„eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“* beitragen, denn Kinder und Jugendliche verfügen über das *„Recht auf Förderung seiner Entwicklung“*. Dazu zählen Beratungs- wie auch Bildungsangebote (Wischmeier & Macha 2012 S.9). In der Formulierung lassen sich dennoch zweierlei Bildungsverständnisse verorten. Zum einen die Förderung und Erziehung zu einer *„gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“.* Dies kann so ausgelegt werden, dass damit die Teilhabe an der Gesellschaft, deren Reproduktion und Weiterentwicklung gemeint ist. Ein solches Bildungsverständnis lässt sich jedoch nicht allein auf einen spezifischen und alleinigen Bildungsort, wie etwa auf die formale Bildung und damit die Institutionen wie Schule etc. begrenzen, da es für eine gemeinschaftsfähige Persönlichkeit mehr bedarf als der bloße Erwerb von Abschlüssen und Zertifikaten. Zudem findet der Erwerb von Kompetenzen, wie bereits dargestellt (Vgl. Kap.3), in mehreren unterschiedlichen Bildungssettings statt. Bildung wird hier vielmehr als eine Selbstbildung des Individuums verstanden. Zusätzlich findet die Erziehung zu einer *„eigenverantwortlichen“* Persönlichkeit statt. Darunter lässt sich die Selbstbildung ebenfalls als solche erkennen. Es wird deutlich, dass die Kinder- und Jugendhilfe Kinder und Jugendliche bei ihrer gesamten Entwicklung zu unterstützen hat. Es wird deutlich, dass sowohl die Selbstbildung in Form einer individuellen und eigenständigen Persönlichkeit, als auch die Rolle eines Mitglieds der Gesellschaft in Form von gesellschaftlicher Teilhabe, im Fokus des Bildungsverständnisses des Gesetzestextes vorliegt (Wischmeier & Macha 2012 S.9ff.). Zusätzlich lässt sich ein Präventionsgedanke in Absatz 3 des §1 des SGB VIII erkennen bzw. ableiten, wenn es heißt, dass die Jugendhilfe Benachteiligungen vermeiden soll.

Wie die Kinder- und Jugendarbeit ausgestaltet wird, heißt es in §11 SGB VIII

„(1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.

(2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote.

(3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:

1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,

2.Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,

[…]

(4) Angebote der Jugendarbeit können auch Personen, die das 27. Lebensjahr vollendet haben, in angemessenem Umfang einbeziehen."

Unter den genannten Schwerpunkten der Jugendarbeit wird sich im weiteren Verlauf der Arbeit mit einer Auswahl intensiver auseinander gesetzt werden, unter der Berücksichtigung der des Sports innerhalb der Felder der pädagogischen Angebote. Der Jugendarbeit liegt demnach ein umfassendes und weites Bildungsverständnis zu Grunde. Es sieht Bildungs- und Lernprozesse in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vor. Sowohl ein selbstbildender und individueller Aspekt, als auch ein gesamtgesellschaftlicher und partizipatorischer Aspekt lässt sich in diesem Bildungsverständnis erkennen. Innerhalb der Kinder und Jugendarbeit sieht der Gesetzgeber, genauer in §11 Abs.1 SGB VIII, eine aktive normativ verstandene Partizipation vor. Die Kinder und Jugendlichen sollen selbst mitentscheiden, welche Angebote sie wünschen. Diese sollen sie, im Sinne eines normativen Partizipationsverständnisses, mitgestalten können. Hier lässt sich eine lebensweltorientierte Kinder- und Jugendarbeit erkennen. Die Lebenswelt derer ist für das pädagogische Angebot entscheidend bzw. wird als entscheidend erachtet und definiert. Das SGB VIII sieht in §11 Abs.4 zusätzlich vor, dass Angebote der Kinder- und Jugendarbeit auch jene Personen nutzen können, die das 27. Lebensjahr bereits vollendet haben. Dies jedoch nur in einem angemessenen Rahmen. An dieser Stelle erkennt der Gesetzgeber an, dass der Übergang von der Lebensphase der Jugend in die der Erwachsenen nicht an einer starren Altersgrenze festgemacht werden kann. Er versteht Jugend vielmehr als ein dynamisches Konstrukt bei dem die Übergänge von Person zu Person variieren. Zusätzlich wird dem Rechnung getragen, dass das Engagement von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen auch über das 27. Lebensjahr hinaus anhält (Münder & Trenczek 2015 S.103 / Schäfer & Weitzmann 2019 S.212). Dies wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch von Wichtigkeit sein, da die SupporterInnen bzw. Multiplikatoren im ausgewählten sportpädagogischen Projekt (Kick on Ice) eine entscheidende Rolle einnehmen

für die übrigen Teilnehmenden, die jünger als 27 Jahre alt sind. Schäfer und Weitzmann (2019) weisen in der Auslegung des §11 SGB VIII auf die Bedeutung des Sports für und in der Kinder- und Jugendarbeit hin. Sport hat, so die Autoren, die Möglichkeit soziale und kulturelle Kompetenzen auf vielfältige Art und Weise zu vermitteln. Sport als Methode in der Kinder- und Jugendarbeit wird hierbei vielfältig aufgefasst, beispielsweise als freizeitpädagogische Maßnahme oder auch in der Präventionsarbeit. Auch informelle Sportangebote können darunter verstanden werden. Sport in der Kinder- und Jugendarbeit grenzt sich jedoch entscheidend von Sportangeboten ab, die Leistungs- und Konkurrenzelemente enthalten, etwa in Sportvereinen, wo eine Teilnahme an Wettkämpfen, zum Beispiel Ligabetrieb, stattfindet (Schäfer & Weitzmann 2019 S.210). Hier muss darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Sportvereine Leistungs- und Konkurrenzelemente enthalten. So gibt es Sportvereine bzw. Abteilungen innerhalb der Sportvereine, wo der Leistungs- und Konkurrenzgedanke explizit ausgeklammert wird bzw. dieser nicht vorgesehen ist. Der Spaß am Sport steht dabei im Vordergrund. An dieser Stelle in der Auslegung des §11 SGB VIII wird anerkannt, dass Sport im Leben der Kinder und Jugendlichen einen hohen Stellenwert hat, hinsichtlich ihrer Freizeitbeschäftigung. Gleichzeitig werden die Potentiale des Sports für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen anerkannt und als förderungsfähig erachtet, sofern diese keine Leistungs- und Konkurrenzelemente enthalten. Inwieweit Sportvereine davon profitieren können, die keine Leistungs- und Konkurrenzelemente enthalten, bleibt zunächst offen. Denkbar wären etwa Angebote, die in der Schnittstelle zwischen Schule und Sportverein agieren. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass Sportvereine im Sinne des §11 SGB VIII gefördert werden können, sofern sie typische Leistungen des §11 SGB VIII erfüllen. Dann besteht die Möglichkeit durch öffentliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe gefördert zu werden. Es besteht insofern allerdings eine Eingrenzung, dass bloßes praktisches Handeln im Sportverein noch nicht als förderungswürdig anerkannt wird. Wie die jeweiligen Förderungsbedingungen aussehen, obliegt den jeweiligen Bundesländern (Schäfer & Weitzmann 2019 S.210). Zusätzlich können Sportvereine nach §75 SGB VIII auch als Träger der freien Jugendhilfe auftreten, sofern sie Voraussetzungen, beispielweise in dem sie im Bereich des §1 SGB VIII aktiv sind, erfüllen (Derecik & Züchner 2015 S.219ff.). Der Sport wird als eigenes Handlungsfeld innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit konkret als solches auch benannt. So sieht der Gesetzgeber in §11 Abs. 3 Satz 2 die *„Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit“* vor.

§13 SGB VIII definiert was unter dem Begriff der Jugendsozialarbeit zu verstehen ist und welche Aufgaben sie hat. Dort heißt es in Absatz 1:

„(1) Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern."

Hier richtet sich das SGB VIII explizit an jene Kinder und Jugendliche, die Benachteiligungen erfahren und deshalb Unterstützung bedürfen. Das Aufgabenspektrum ist hier weit gefasst (Deutscher Bundestag 2005 S.261ff.). Das Ziel der Jugendsozialarbeit ist es soziale Benachteiligungen auszugleichen. Diese können durch

„[…] ökonomische Missverhältnisse, familiäre Konstellationen, defizitäre Bildung, Geschlecht sowie ethnische und kulturelle Herkunft" (Zit. n. Derecik & Züchner 2015 S.219)

erfolgen.
Die Jugendsozialarbeit (§13 SGB VIII) richtet sich in ihrer Konzeption explizit an sozial benachteiligte bzw. beeinträchtige Jugendliche bzw. junge Erwachsene, wohin gegen die Kinder- und Jugendarbeit (§11 SGB VIII) per se und allgemein an alle Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen adressiert ist.

4.2 Sportorientierte Soziale Arbeit

Damit geklärt werden kann, wie Kompetenzen innerhalb eines sportpädagogischen Projektes gefördert bzw. erworben werden können, ist es erforderlich das Feld, indem dies stattfinden soll, darzustellen.

Es existieren verschiedene Felder innerhalb der Sozialen Arbeit, in denen Sport als Medium bzw. Variante pädagogischen Handelns angewendet wird[17]. Im Folgenden wird ein Ausschnitt verschiedener Arbeitsfelder dargestellt und diskutiert. Sport hat in den letzten Jahrzehnten verstärkt Einzug als Medium in Soziale Arbeit erfahren (Steffens & Winkel 2017 S.292ff.). Sport als Medium der Sozialen Arbeit bzw. die sportorientierte Soziale Arbeit findet sich vorwiegend in den Feldern der Kinder- und Jugendhilfe, etwa in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Aber auch in anderen Feldern der Sozialen Arbeit, z.B. Gesundheitsförderung oder auch in der Integrationsarbeit mit benachteiligten Menschen. Zusätzlich findet sich Sport in Form von Präventionsangeboten in der Sozialen Arbeit wieder. Die Bedeutung des Sports für die Kinder- und Jugendarbeit legt u.a. der 13. Kinder- und Jugendbericht besonders deutlich dar (BMFSFJ 2009 S.209ff. / Koebel & Stahl 2012 S.510 / Sygusch & Liebl 2015 S.253 / Steffens & Winkel 2017 S.293ff.). Der 13. Kinder- und Jugendbericht zeigt besonders die

[17] Eine Quantifizierung der sportorientierten Angebote innerhalb der Jugend(sozial)arbeit liegt gegenwärtig nicht vor (Derecik & Züchner 2015 S.228f.).

gesundheitsbezogene Bedeutung des Sports im Kinder- und Jugendalter auf. Hier wird insbesondere die präventive Bedeutung des Sports, hinsichtlich der Themen Bewegung, Ernährung, Sucht und Gewalt, betont (BMFSFJ 2009 S.209ff.). Die sportorientierte Soziale Arbeit kann diese Themen in ihren Angeboten behandeln. Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, somit auch Angebote der sportorientierten Sozialen Arbeit, unterstützen Kinder und Jugendliche bei dem Erwerb von personengebundenen Kompetenzen und fördern sie in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Innerhalb der pädagogischen Arbeit gilt es die Bedürfnisse des Einzelnen und der Zielgruppe zu erkennen und Angebote dementsprechend zu konzipieren. Dabei muss die Soziale Arbeit zweierlei Bedingungen gerecht werden. Zum einen zeichnet sich das Feld der Kinder- und Jugendhilfe durch ihre offene und vielfältige Angebotsstruktur aus. Zum anderen muss die Soziale Arbeit, in Form der pädagogischen Fachkräfte, individuell reagieren können und methodisch entsprechend handeln. Die Herausforderung besteht nun darin, den Kindern und Jugendlichen und ihren individuellen Lebenswelten einerseits zu begegnen und andererseits die pädagogischen Aufgaben z.B. Erwerb von personengebundenen Kompetenzen, zu verfolgen (Erath & Balkow 2016 S.38f / Steffens & Winkel 2017 S.292ff.). Für die sportorientierte Soziale Arbeit folgt daraus, dass es ein Angebot gibt, welches flexibel genug ist, um den individuellen Anliegen der Teilnehmenden gerecht zu werden. Möchte beispielsweise ein Teilnehmender eines sportpädagogischen Projektes mehr Verantwortung übernehmen bzw. sich aktiv in das Projekt einbringen, kann dem insofern gerecht werden, in dem der Teilnehmende in die pädagogische Arbeit miteinbezogen wird. Dies kann in Form von kleineren Aufgaben stattfinden. Die Teilnehmenden können sich innerhalb des Projektes in einem geschützten Rahmen ausprobieren. Der Sport bietet ihnen hierfür ein Feld (Steffens & Winkel 2017 S.295). Die sportorientierte Soziale Arbeit versteht sich nach Steffens und Winkel (2017) als

> *„[…] Schnittstelle zwischen Sport und Sozialer Arbeit, und zwar mit dem Selbstverständnis der Sozialen Arbeit, das heißt aus den Strukturen und Logiken dieser Disziplin heraus; sportwissenschaftliche Zugänge werden dabei einbezogen.“* (Zit. n. Steffens & Winkel 2017 S.293).

Die sportorientierte Soziale Arbeit folgt demnach Handlungsweisen, die sich aus der Sozialen Arbeit und den Sportwissenschaften ergeben. Dabei werden klassische Aufgaben der Sozialen Arbeit ebenso, wie z.B. die Unterstützung beim Bewältigen von Problemen, integriert, wie auch sportwissenschaftliche Methoden.

Wie sportorientierte Soziale Arbeit in der Praxis aussieht, wird exemplarisch an dem Kick Projekt der Sportjugend Berlin, der GSJ - Gesellschaft für Sport und Jugendsozialarbeit und

dem Verein für Sport und Jugendsozialarbeit (VSJ) dargestellt[18]. Bei dem Kick Projekt handelt es um ein präventives Projekt gegen Jugenddelinquenz, dass zunächst alle Kinder und Jugendlichen als Zielegruppe in den Blick nimmt. Insbesondere aber jene Kinder und Jugendlichen, die sich durch

„[…] andere Hilfemaßnahmen nicht mehr greifen oder die für sie zu hoch-schwellig angesiedelt sind“ (Zit. n. Heitmann & Mertens 2013 S.12).

Prävention versteht sich als eine allgemeine Aufgabe der Sozialen Arbeit. Dies ist ein Einsatzfeld der sozialpädagogischen Praxis in Form des Sports (Sygusch & Liebl 2015 S.253). Dabei geht es darum das Individuum bei der Bewältigung und Lösung von Problemen innerhalb der eigenen Lebenswelt zu unterstützen (primäre Prävention). Eine sekundäre Prävention versteht sich dabei das Individuum bei vorhersehbaren Belastungen zu unterstützen. Sie existiert neben der primären Prävention. Unter den vorhersehbaren Problemen und Belastungen geraten vor allem, aber nicht nur, Übergangsphasen in den Fokus der pädagogischen Arbeit. Hierzu werden zum Beispiel Übergänge von Schule, Beruf und Familie gezählt (Thiersch & Grunwald 2014 S.347). Der Sport agiert hier im Sinne einer Sozialisation bzw. Erziehung und Bildung zum Sport, die niedrigschwellig stattfinden soll (Baur & Braun 2000 S.378ff. / Baur & Burrmann 2008 S.233ff. / Heitmann & Mertens 2013 S.6ff., 12 / Derecik & Züchner 2015 S.220ff.). Dies geschieht durch die oftmals vielfältige offene Angebotsstruktur, etwa durch Fußball oder Klettern. Gleichzeitig existieren auch kontinuierliche Angebote, wie beispielsweise wöchentliche Kletter- oder auch Fußballkurse. Sport fungiert in der Kinder- und Jugendhilfe als (offenes) Freizeitangebot. Ziel ist es durch Freizeitangebote, die einen Sportbezug aufweisen, die Jugendlichen in ihrer, bereits angesprochenen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (Heitmann & Mertens 2013 S.3ff.). Die sportorientierte Soziale Arbeit versteht sich als ein präventives Angebot, dass sich an alle Jugendlichen richtet, um *„[…] Selbstverstärkungseffekte gleicher Jugendgruppen nicht noch zu verstärken […]“* (Zit. n. Heitmann & Mertens 2013 S.4). Kick zielt dabei auf eine Zusammenarbeit mit lokalen im Sozialraum ansässigen Akteuren, wie Vereinen, Schulen und der Polizei, ab. Hier wird die Verknüpfung von unterschiedlichen Lernsettings, wie Schule (formale Bildung), Sportvereinen (non-formale Bildung) und auch Peergroups (informelle Bildung) deutlich. Durch die Sozialraumorientierung können die Jugendlichen im (direkten) Umfeld um das Projekt gefördert werden (Neuber 2010 S.13ff. / Heitmann & Mertens 2013

[18] Darüber hinaus kann der Sport für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen etwa auch zur politischen Bildung für Jugendliche eingesetzt werden. Dies lässt sich u.a. beim Lernort Stadion e.V. erkennen (Vosgerau 2014 S.247ff.).

S.13ff.). Kick versteht den Sport dabei als Mittel zum Zweck. Durch den Sport sollen Normen und Werte vermittelt werden. Er fungiert sozusagen als Medium innerhalb des pädagogischen Handelns. Gleichzeitig wird der Erwerb von Kompetenzen gefördert, die für eine gesellschaftliche Teilhabe benötigt werden und zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Es lässt sich daran eine Sozialisation bzw. Erziehung und Bildung zum und durch Sport erkennen (Baur & Braun 2000 S.378ff. / Baur & Burrmann 2008 S.233ff. / Heitmann & Mertens 2013 S.12 / Derecik & Züchner 2015 S.220ff.). Kern der Arbeit ist die Freiwilligkeit. Die Kinder und Jugendlichen entscheiden selbst, ob und inwieweit sie Angebote von Kick annehmen. Die Angebote sind dabei so ausgerichtet, dass sie möglichst niedrigschwellig und nicht stigmatisierend sind. Diese sind jeweils an den Standort und seinen sozialräumlichen Gegebenheiten angepasst (Heitmann & Mertens 2013 S.6ff.). Es gilt es zu unterscheiden zwischen Angeboten, die das aktive und pädagogisch begleitete Sporttreiben im Fokus haben, z.B. Kick on Ice und Angeboten bei denen der Sport einen Teil des pädagogischen Angebots darstellt, etwa in Jugend(sport)clubs. Innerhalb der Jugend(sport)clubs, die zur offenen Kinder- und Jugendarbeit gezählt werden, finden sich eine Vielzahl von Sportangeboten, beispielweise Fußball auf dem Bolzplatz, Billard oder auch Tischtennis. Zudem finden beispielsweise Projekttage an Schulen statt. Sie thematisieren etwa den Umgang mit Konflikten oder einer gesunden Ernährung, wie etwa bei Kick on Ice (Heitmann & Mertens 2013 S.4 / Steffens & Winkel 2017 S.297). Gemein haben diese Angebote, dass sie die Peergroup miteinbeziehen, da diese eine wichtige Rolle innerhalb der Lebensphase Jugend spielt (Neuber 2010 S.21f). Dabei muss berücksichtigt werden, dass das bloße Anbieten von Sport, ohne pädagogische Intervention, noch keine sportorientierte Soziale Arbeit darstellt. Hinzu kommt die *„[…] die Präsenz von ‚vorbildhaften' Erwachsenen"* (Zit. n. Heitmann & Mertens 2013 S.4). Zudem wird dafür pädagogisches Personal benötigt, dass die Potentiale des Sports und der Prävention in die Arbeit einbringt (Steffens & Winkel 2017 S.296). Dies könnte etwa durch speziell ausgebildete sportorientierte SozialarbeiterInnen stattfinden. Erst durch die pädagogische Intervention und Begleitung bei den Sportangeboten findet eine sportorientierte Soziale Arbeit statt.

Insgesamt wird der Sport sehr umfassend bei Kick eingesetzt. Er fungiert sozusagen als „roter Faden". Die Freiwilligkeit in der Teilnahme von Angeboten durch die Kinder und Jugendlichen ist ein wichtiges Merkmal der sportorientierten Sozialen Arbeit von Kick und deren Angeboten. Die Trennung zwischen „echten" Sportangeboten, wie regelmäßigem Training innerhalb eines Angebots und niedrigschwelligen Angeboten, die einen Sportbezug aufweisen, wie Billard, Tischtennis oder Kicker, verläuft nicht immer trennscharf zu einander. Beide Angebote weisen

einen Sportbezug auf, wobei letztgenannter sich in der normalen offenen Kinder- und Jugendarbeit wiederfindet. Hier gilt es zu klären wie Sport angesehen werden kann. Deutlich wird, dass die sportorientierte Soziale Arbeit Elemente der klassischen (offenen) Kinder- und Jugendarbeit enthält.

4.3 Kick on Ice - sportpädagogisches Projekt in Berlin

Für die vorliegende Untersuchung wurde das Projekt Kick on Ice als Praxisbeispiel und Untersuchungsfeld ausgewählt. Bei Kick on Ice handelt es sich um ein primärpräventives sportsozialpädagogisches Projekt der Laureus Sport for Good Stiftung. Es befindet sich in der Trägerschaft des Vereins für Sport und Jugendsozialarbeit e.V. Berlin. Das Besondere ist, dass es sich bei Kick on Ice, um Eishockey Projekt handelt. Neben eines regelmäßigen wöchentlichen Trainings während der Saison, finden zusätzlich Turniere, im Projekt selbst als Eisnächte bezeichnet, über die Saison verteilt statt. Dabei spielen die aktuell acht Teams gegeneinander. Der Fairplay Gedanke und die Freude am Eishockeysport stehen dabei im Vordergrund. Ein Wettkampf- und Konkurrenzgedanke soll nicht stattfinden, auch wenn nicht auszuschließen ist, dass dieser bei einigen Teilnehmenden vorhanden ist. Die Freiwilligkeit, der Spaß am Sport und Fairplay sind dabei die Grundüberzeugungen von Kick on Ice. Durch diese Rahmenbedingungen wird versucht den Teilnehmenden, neben sportbezogenen Kompetenzen (z.B. Technik des Schlittschuhlaufens), personengebundene Kompetenzen z.B. Teamfähigkeit, Konfliktmanagement und Selbstvertrauen, zu vermitteln. Zusätzlich finden Angebote für Schulklassen und Vereine statt. Dabei stehen Themen wie Teamwork, gesunde Ernährung, Konfliktmanagement auf der Tagesordnung. Teilnehmen können prinzipiell alle Kinder und Jugendlichen im Alter von 8-23 Jahren. Aber auch noch jüngere Kinder sind vereinzelnd auf dem Eis beim Training und den Turnieren zu sehen. Innerhalb der Saison finden neben den Eisnächten auch besondere Aktionen wie beispielsweise ein Girls-Only-Training statt. Hintergrund ist, dass auch Mädchen für den Eishockeysport begeistert werden sollen, da es sich beim Eishockeysport um eine männlich dominierte Sportart handelt. Die Geschlechterverteilung im Projekt zeigt, dass das Geschlechterverhältnis, nach eigener Aussage des Projektes, bei ungefähr 60% Jungen und 40% Mädchen liegt. In den Sommermonaten findet Inlinehockey statt. Eine Besonderheit im Projekt stellen die sogenannten JuniortrainerInnen bzw. SupporterInnen dar. Bei den JuniortrainerInnen handelt es sich um Jugendliche bzw. Teilnehmende, die im Training einzelne Übungen anleiten und anderen bei der Umsetzung oder auch während des Trainings helfen. Die SupporterInnen, auch als Multiplikatoren bezeichnet, stellen eine weitere Besonderheit im Projekt dar. Dabei handelt es sich um Teilnehmende, die formal gesehen teilweise zu alt für das Projekt sind. Diese Teilnehmenden verfügen allerdings

über einen großen Erfahrungsschatz, da sie schon langjährig im Projekt aktiv sind. Sie fungieren als Ansprechpartner für Jugendliche, helfen im Projekt auf unterschiedlichste Weise mit z.B. in dem sie bei Veranstaltungen mit helfen oder Taschen mit Ausrüstung für die Jugendlichen packen. Zusätzlich übernehmen einige Jugendliche bzw. Teilnehmende kleinere Aufgaben, die jedoch für das Projekt wichtig sind. Dazu zählt etwa die Betreuung der Social Media Kanäle des Projektes. Dies geschieht immer auf Basis der Freiwilligkeit der Jugendlichen bzw. Teilnehmenden. Das heißt, sie werden aktiv in das Projekt, im Sinne eines normativen Partizipationsgedanken, eingebunden.

4.4 Sportverständnis

Ziel dieser Arbeit ist es zu schauen, inwieweit Jugendliche durch sportpädagogische Projekte Kompetenzen erlernen bzw. diese gefördert werden. Innerhalb der Sportpädagogik existiert ein sehr breites Verständnis darüber was als Sport angesehen werden kann und was nicht. Ein weites Verständnis von Sport ist für die vorliegende Arbeit wichtig, da pädagogisches Handeln bzw. sportorientierte Soziale Arbeit sich nach einem zu engen Sportverständnis nur schwer bzw. gar nicht erfassen bzw. wieder finden lässt[19].

Weites Sportverständnis innerhalb der Sportpädagogik

Ein weites Sportverständnis schließt ein enges Sportverständnis mit ein. Kennzeichnend für ein weites Verständnis von Sport ist, dass Bewegungshandlungen als sehr vielfältig angesehen werden, die verschiedenen Zielen, Regeln und Formen der Strukturierung folgen (Wopp 2006 S.24). Innerhalb der Sportpädagogik, die als Teildisziplin der Sportwissenschaften und der Erziehungswissenschaften bzw. der Pädagogik gilt (Gruppe 2009 S. 13ff / Beckers 2009 S.25ff. / Neuber, Golenia, Krüger & Pfitzner 2013 S.406f), scheint Einigkeit darüber zu existieren, dass Sport an

> *„[…] eine (eigenaktive) körperliche Bewegung geknüpft ist und durch seine Ausübung bzw. Inszenierung Entwicklungsförderung unter bestimmten Zielsetzungen erreicht werden kann."* (Zit. n. Albert 2017 S.29)

Demzufolge kann, wenn von Sport gesprochen wird, eine körperliche Aktivität bzw. Bewegungshandeln verstanden werden, dass mit einem bestimmten Ziel verbunden ist[20]. Dieses

[19] Sport lässt sich in einem engen Begriffsverständnis verstehen. Demnach kann Sport als solcher u.a. dann betrachtet werden, wenn eine Konkurrenzsituation vorliegt, der Erfolg messbar und bewertbar ist und er klaren Regeln folgt (Haverkamp & Willimczik 2005 S.271ff. / Wopp 2006 S.23f / Prohl 2010 S.9 / Güllich & Krüger 2013 S.531ff. / Lange 2014 S.3f / Albert 2017 S.27ff.).

[20] Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass es hier zu Fragen kommt. Es wäre etwa zu klären, was als körperliche Aktivität bzw. Bewegung zu verstehen ist.

Ziel besteht darin eine individuelle Entwicklungsförderung durch das Betreiben des Sports bzw. durch die Bewegung zu erreichen. Denkbar ist eine Leistungssteigerung durch kontinuierliches Training, wie gleichzeitig auch die Stärkung von Freundschaften in einer sozialen Gruppe bei der der Sport als gemeinsame Freizeitbeschäftigung fungiert. Die Sportpädagogik legt somit ihren Fokus zum einen auf Bereiche der Sportwissenschaften (z.B. Sportsoziologie, Trainingswissenschaft, Sportpsychologie etc.) und auf Bereiche der Erziehungswissenschaften bzw. der Pädagogik (z.B. Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit, Erwachsenenpädagogik, Interkulturelle Pädagogik etc.) (Neuber et.al 2013 S.406f). Das pädagogische Handeln spielt innerhalb der Sportpädagogik eine weitere wichtige Rolle, da die Sportpädagogik konkrete Motive bzw. Ziele verfolgt. Dies kann beispielsweise im Erlangen von Verhaltungsänderungen durch das Erlernen von sozialen Kompetenzen, wie Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit, begründet sein. Hier finden nun Erziehungs- und Bildungsprozesse statt, die durch die Sportpädagogik inszeniert und gefördert werden. Das weite Begriffsverständnis des Sports lässt sich auch daran erkennen, dass die Begriffe „Bewegung, Spiel und Sport“ häufig im Kontext der Sportpädagogik ihrer Anwendung finden (Lange 2014 S.2). Der Fokus des Sports bzw. der Sportpädagogik liegt also auch darauf, wie durch den Sport in der pädagogischen Praxis Bildungs- und Erziehungsprozesse stattfinden, generiert und umgesetzt werden können (Lange 2014 S.6f). Die Begrifflichkeit der Sportpädagogik wird dabei für alle Altersphasen des Menschen verwendet[21].

4.5 Erziehung und Bildung zum und durch Sport

Sportpädagogische bzw. sportorientierte Jugendarbeit, im Sinne von außerschulischen Angeboten, lässt sich hinsichtlich seiner Aufgaben und inhaltlichen Ausrichtung unterscheiden. Baur und Braun (2000) und Baur und Burrmann (2008) sprechen im Kontext der Sportsoziologie von einer Sozialisation zum Sport und einer Sozialisation durch den Sport (Baur & Braun 2000 S.378ff. / Baur & Burrmann 2008 S.233ff.). Bei einer Sozialisation zum Sport geht es um Fragen, die nach Zugangsmöglichkeiten zum Sport fragen und inwieweit Menschen in den Sport involviert werden. Auch Fragen nach den Beweggründen zum Sport stehen im Raum. Das Ziel einer Sozialisation zum Sport ist es, jene Kompetenzen und Ressourcen zu ergründen, die es für das Ausüben des Sports bedarf. Diese Kompetenzen und Ressourcen gilt es zu fördern, um eine Verhaltensänderung hervorzurufen und um die körperliche Leistungsfähigkeit zu stärken. Dabei werden sportartspezifische und sportartübergreifende Angebote gemacht. Als sportartspezifisches Angebot kann ein

[21] Die vorliegende Arbeit betrachtet die Lebensphase der Jugend.

regelmäßiges Training verstanden werden. Als sportartübergreifendes Angebot kann das Angebot zum Engagement beispielweise beim Organisieren von Turnieren innerhalb Sportprojektes verstanden werden. Bei einer Sozialisation durch den Sport geht es darum, wie das sportliche Engagement sich über den Sport hinaus auf die Persönlichkeitsentwicklung übertragen lässt. Dies geschieht durch Aufgaben, die über den eigentlichen Sport hinausgehen. Eine solche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung geschieht sowohl durch sportartspezifische als auch durch sportartübergreifende Angebote. Die Diskussion zwischen einer Sozialisation zum und durch Sport bezog sich dabei zunächst auf den Schulsport. Erst später wurde sie auf den Sportverein bzw. Sportorganisationen übertragen (Baur & Braun 2000 S.378ff / Baur & Burrmann 2008 S.233ff. / Beckers 2009 S.28ff. / Derecik & Züchner 2015 S.220ff. / Albert 2017 S.42ff.).

Baur und Braun (2000) differenzieren zwischen einer Erziehung zum Sport und einer Erziehung durch Sport, innerhalb einer Jugendarbeit im Sport (Baur & Braun 2000 S.378ff.). Derecik und Züchner (2015) scheinen die Sozialisation zum und durch den Sport auf die Jugendarbeit im Sportverein transferiert zu haben. Die Autoren sprechen ebenfalls von einer Erziehung zum Sport und einer Erziehung durch den Sport. Sie benennen jedoch nicht die allgemeine Sozialisation zum und durch den Sport. Dennoch beziehen sie sich in ihren Ausführungen auf Baur und Braun (2000) (Derecik & Züchner 2015 S.221). Die Begriffe Sozialisation und Erziehung grenzen sich dadurch voneinander ab, dass

> *„[…] Sozialisation [beschreibt] die Gesamtheit der Bedingungen und Formen der Herstellung von Gesellschaftsfähigkeit […], benennt Erziehung Entwicklungspraxen, die sich über ausgewiesene direkte, beispielsweise pädagogische Interventionen und Praxen, oder indirekte, beispielsweise medial gesteuerte Einflüsse, konstituieren.“* (Zit. n. Thole 2013 S.67).

Erziehung beschreibt demnach u.a. pädagogisches Handeln, dass die Herstellung von Gesellschaftsfähigkeit, die von der Sozialisation beschrieben wird, kreiert. Übertragen auf das sportpädagogische Arbeiten in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. die sportorientierte Soziale Arbeit lässt sie die Sozialisation bzw. Erziehung zum und durch den Sport wie folgt transferieren:

Bei der Erziehung und Bildung zum Sport werden Kindern und Jugendliche verschiedene Sportangebote gemacht. Diese sind im Optimalfall an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert. Ziel ist es Kinder und Jugendliche zum Sport zu motivieren. Ein weiteres Ziel ist es durch das Sport (pädagogische) Angebot kulturelle und gesellschaftliche Werte und Normen zu vermitteln. Dies wird erreicht, indem spezifische sportbezogene

Aufgaben und Angebote gestellt werden. Diese sind sowohl sportartspezifisch (z.B. regelmäßiges Training) als auch sportartübergreifend (z.B. Mithilfe beim Organisieren von Veranstaltungen). Der Sport dient hierbei als Mittel zum Zweck. Sportpädagogische Projekte in der Kinder- und Jugendarbeit unterscheiden sich voneinander, etwa in der sportlichen Intensität. So gibt es Sportprojekte, bei denen durch kontinuierliches Training, die sportlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden gezielt gefördert werden (z.B. Kick on Ice oder Kick im Boxring), je nachdem wie stark das sportliche Angebot strukturiert ist. Aufgrund der Heterogenität des sportlichen Angebots innerhalb der (offenen) Kinder- und Jugendhilfe bzw. der sportorientierten Sozialen Arbeit findet die Förderung der sportlichen Fähigkeiten unterschiedlich stark statt (Baur & Braun 2000 S.378ff. / Baur & Burrmann 2008 S.233ff. / Beckers 2009 S.28ff. / Derecik & Züchner 2015 S.220ff. / Albert 2017 S.42ff.). Erziehungs- und Bildungsprozesse zum Sport finden gegenwartsorientiert statt (Derecik & Züchner 2015 S.221). Auf das Projekt Kick on Ice bezogen werden Aufgaben gemeint, die auf und neben dem Eis stattfinden. Die Bedeutung der Peergroup, u.a. in Form der Peergroup Education kann ebenso wie das informelle Lernen in die Erziehung und Bildung zum Sport miteingebunden werden. Diese lassen sich in ein weites Sportverständnis einbinden.

Bei einer Erziehung und Bildung durch Sport geht es darum, wie Kinder und Jugendliche über das sportliche Angebot hinaus gefördert werden können. Ziel ist es hier Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zu fördern. Erziehungs- und Bildungsprozesse verstehen sich hierbei als zukunftsorientiert (Derecik & Züchner 2015 S.221). Dies geschieht dabei durch den Sport. Durch Erziehung und Bildung durch den Sport wird der Sport als Hilfsmittel benutzt, Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zu fördern. Durch den Sport und das pädagogische Handeln lernen die Kinder und Jugendlichen jene Kompetenzen, die für sie für den Aufbau einer eigenständigen Persönlichkeit benötigen. Der Sport, in Form sportpädagogischen Handelns, agiert hierbei unterstützend. Dies geschieht ebenfalls durch sportartspezifische (z.B. Vermittlung in einen Verein) und sportartübergreifende (z.B. Hilfe bei alltäglichen Problemen oder Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche) Aufgaben und Angebote (Baur & Braun 2000 S.378ff. / Baur & Burrmann 2008 S.233ff. / Beckers 2009 S.28ff. / Derecik & Züchner 2015 S.220ff. / Albert 2017 S.42ff.). Auf das Projekt Kick on Ice bezogen werden Aufgaben und Angebote gemeint, die neben dem und auf dem Eis stattfinden. Die Bedeutung der Peergroup, u.a. in Form der Peergroup Education kann ebenso wie das informelle Lernen in die Erziehung und Bildung durch Sport miteingebunden werden. Diese lassen sich in ein weites Sportverständnis einbinden.

Innerhalb der Arbeit solcher sportpädagogischen Angebote findet auch eine allgemeine pädagogische Arbeit statt. Diese verfolgt allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele, die nicht (zwingend) an den Sport gekoppelt sind, denn dies stellt einen zentralen Bestandteil in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. der Sozialen Arbeit und deren pädagogischen Arbeit dar (Derecik & Züchner 2015 S.222). Das sportpädagogische Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. in der sportorientierten Sozialen Arbeit geht also über die Sozialisation, Erziehung und Bildung zum und durch den Sport hinaus. Vielmehr wirkt das sportpädagogische Handeln ergänzend und entwickelt den Sport als Form pädagogischen Handelns weiter. Anhand des Sports findet eine pädagogische Arbeit statt, die zum einen zielgerichtetes Sporttreiben fördert und zum anderen dabei Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützt. Dies geschieht sowohl durch eine individuelle Förderung in ihrer Persönlichkeitsbildung als auch durch das Vorleben von gesellschaftlichen und kulturellen Normen und Werte, die eine Strukturierung des Lebens durch gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe ermöglicht.

<table>
<tr><td colspan="4">Sportorientierte Soziale Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe</td></tr>
<tr><td colspan="2">Erziehung & Bildung zum Sport</td><td colspan="2">Erziehung & Bildung durch Sport</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sport(art)bezogene Aufgaben</td><td colspan="2">Überfachliche Aufgabe</td></tr>
<tr><td>Sportartspezifische Angebote</td><td>Sportartübergreifende Angebote</td><td>Sportartspezifische Angebote</td><td>Sportartübergreifende Angebote</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vermittlung Werte & Normen
Förderung der sportlichen Fähigkeiten</td><td colspan="2">Förderung der Persönlichkeitsentwicklung</td></tr>
<tr><td colspan="2">Gegenwartsorientiert</td><td colspan="2">Zukunftsorientiert</td></tr>
</table>

Tabelle 2 Aufgaben und Ausrichtung der sportorientierten Sozialen Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe (veränderte, eigene Darstellung nach Derecik & Züchner 2015 S.221).

Bei beiden Aufgaben und inhaltlichen Ausrichtungen kommt es zu Überscheidungen. Daher kann eine Erziehung und Bildung zum Sport nie getrennt von einer Erziehung und Bildung durch Sport betrachtet werden (Derecik & Züchner 2015 S.221). Eine solche Differenzierung zwischen Erziehung und Bildung zum und durch Sport verkennt jedoch die vielfältige sportpädagogische Arbeit. So gilt es etwa in der Angebotsstruktur zu unterscheiden und deren Zielsetzungen, beispielweise im Vergleich zwischen Ferienangeboten und dauerhaft kontinuierlichen sportpädagogischen Angeboten im außerschulischen Bereich (Derecik & Züchner 2015 S.221ff.).

In der vorliegenden Arbeit wird daher ein weites Begriffsverständnis des Sports zu Grunde gelegt, um der Lebenswelt und dem Verständnis der Teilnehmenden des Projektes Rechnung zu tragen. Für die sportorientierte Soziale Arbeit scheint es deshalb vorteilhaft zu sein, Sport in einem weiten Begriffsverständnis zu diskutieren. Sie kann, etwa informelles Sporttreiben und

die Rolle der Peergroup, in ihrer Ausrichtung und in der Konzeption der Angebote zum Gegenstand ihrer Arbeit machen und die Potentiale, die der Sport mitbringt, umfassend ausschöpfen. So liegt beispielsweise in der sportorientierten Sozialen Arbeit von Kick ein weites Sportverständnis zu Grunde (Heitmann & Martens 2013 S.11f).

4.6 Sportengagement von Kindern und Jugendlichen

Sport zählt heute zu den beliebtesten Freizeitbeschäftigungen bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Zahlen des Deutschen Olympischen Sportbundes Bundes (DOSB) verdeutlichen, dass Kinder und Jugendliche mehrheitlich in einem Sportverein aktiv sind, auch wenn die Mitgliedschaft im zunehmenden Alter abnimmt. So zeigt sich in der Altersgruppe 7-14 Jahre eine Mitgliedsrate von 82,4% bei Jungen und 61,8 % bei Mädchen. In der Altersgruppe 15-18 Jahren dagegen nur noch eine Mitgliedsrate von 66,9% bei den Jungen und 46,9% bei den Mädchen (DOSB 2017 S.25). Auch nach der aktuellen 17. Shell Jugendstudie zählt Sport zu einer der beliebten Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen (Leven & Schneekloth 2015 S.114). Zahlen der MediKuS Studie (2013) zeigen ebenfalls einen Rückgang der sportlichen Aktivitäten im organisierten Rahmen, wie z.B. dem Sportverein. Sind im Alter von 9-12 Jahren noch 77,8% aktiv im sportlich organisierten Rahmen, so nimmt diese Zahl mit zunehmendem Alter ab. So sind in der Altersspanne der 13-17 Jährigen noch 70,7% und in der Altersspanne 18-24 Jährigen nur noch 61,7% sportlich aktiv in einem organisierten Rahmen. Gleichzeitig nimmt die sportliche Aktivität in einem komplett selbstorganisierten Rahmen mit zunehmenden Alter zu bei Kindern- und Jugendlichen (9-12Jahre 19,5%, 13-17Jahre 26,5%, 18-24Jahre 36,5%). Allgemein sinkt die sportliche Aktivität mit zunehmenden Alter in der Lebensphase Jugend (Züchner 2013 S.102ff.). Die sportliche Aktivität hört also nicht zwangsläufig auf. Sie findet nur in einem anderen Rahmen statt. Ein Grund dafür kann das zu Verfügung stehende Zeitbudget sein, da die selbstorganisierte sportliche Aktivität dann stattfinden kann, wenn Zeit dafür vorhanden ist. Bei der MediKus (2013) Studie handelt es sich nicht um eine Langzeitstudie. Interessant wäre zu betrachten, wie sich die sportliche Aktivität von Beginn bis Ende der Lebensphase bei einer Untersuchungsgruppe verändert.

5 Forschungsstand

Zunächst ist festzuhalten, dass bislang nur wenige Untersuchungen zur sportorientierten Sozialen Arbeit vorliegen, da diese erst am Anfang der wissenschaftlichen Betrachtung steht. Dennoch lassen sich Studien zum Gegenstand dieser Arbeit finden.

In der Studie von Düx, Prein, Sass & Tully (2009) zum freiwilligen Engagement von Jugendlichen zum informellen Lernen im Jugendalter zeigte sich, dass vor allem *„learning by doing“*, Lernen innerhalb eines Teams und durch das Lernen von erfahrenen Mitarbeitern stattfindet (Düx et.al 2009 S.121ff.). Zudem zeigte sich, dass Freiwilligkeit ein entscheidender Faktor für Lernprozesse innerhalb des freiwilligen Engagements und damit in der Folge für informelle Lernprozesse darstellt (Düx et.al 2009 S.115f. / S.131). Das Lernen erfolgt innerhalb des freiwilligen Engagements interessengebunden. Die Jugendlichen machen nur worauf sie Lust haben, anders als in der Schule, wo ein Zwangskontext herrscht. Allerdings können Jugendliche auch innerhalb der Schule, in einem gewissen Rahmen, nach Interesse lernen, beispielweise durch Wahlkurse oder AGs. Zu den weiteren Bedingungen für das informelle Lernen innerhalb des freiwilligen Engagements stellen Frei- und Gestaltungsspielräume, sowie die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme dar (Düx et.al 2009 S.115ff.). Der Verantwortungsübernahme kommt insofern eine wichtige Bedeutung für das informelle Lernen zu, da so ein „Lernen unter Ernstbedingungen“ stattfindet. Anders als im Vergleich zur Schule, wo Lernen eher „Als-ob-Formen“ (Zit. n. Düx et.al 2009 S.267) geschieht. Damit ist gemeint, dass nicht immer klar ist, ob das in der Schule Erlernte auch später angewendet wird. Vielmehr findet dies seine Anwendung ganz und gar im Üben und Wiederholen (Düx et.al 2009 S.267). Die im freiwilligen Engagement erworbenen Kompetenzen finden in einem direkten Ausüben im Anschluss an den Lernprozess statt. In der Studie von Düx et.al (2009) wird deutlich, dass Verantwortungsübernahme für die Jugendlichen ein wichtiger Faktor ist. Durch die Übernahme von Verantwortung erwerben die Jugendlichen jene Kompetenzen, die sie selbst als nützlich und gesellschaftlich relevant erachten. Zudem wollen Jugendliche, zumindest in der Untersuchung von Düx et.al (2009), mit zunehmenden Alter selbst Verantwortung übernehmen. Durch die Verantwortungsübernahme stärkt dies in der Folge das individuelle Selbstwertgefühl (Düx et.al 2009 S.118ff.).

Eine der wenigen Untersuchungen zum informellen Lernen im Sport, genauer im Sportverein liefern Neuber et.al (2010). Sie zeigen, dass neben den zu vermuteten sport-, bewegungs- und körperbezogenen Kompetenzen, Jugendliche vor allem personenbezogene Kompetenzen

erwerben (Neuber et. al 2010 S.55ff.). Neuber et.al (2010) bestätigen die Annahme, dass den Peergroups eine wichtige Funktion innerhalb des informellen Lernens zu geschrieben wird. So können die Jugendlichen im Sportverein in die Lage versetzt werden Leitungs- und Führungsaufgaben innerhalb der Peergroup zu übernehmen. Dies könnte etwa durch das Ausüben des Mannschaftskapitänamtes geschehen (Grunert 2005 S.12ff. / Grunert 2006 S. 26ff. / Neuber et.al 2010 S.56 / Grunert 2018 S334f). Die Grundannahme, dass das Erlangen von sozialen Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit sich und der eigenen Umwelt, den Mitmenschen, den Peers entsteht bzw. benötigt wird, scheint sich in dieser Untersuchung zu bestätigen (Grunert 2005 S.12ff. / Grunert 2006 S. 26ff. / Grunert 2018 S.334f / Neuber et.al 2010 S.57f / Grund 2018 S.128f). So stellt das Setting des Sportvereins eine Möglichkeit dar, um mit vielen unterschiedlichen Menschen zu interagieren aus Sicht der Jugendlichen (Interaktionsfähigkeit- und Bereitschaft). Durch diese Möglichkeiten bilden sich jene Kompetenzen aus, jeweils aus der Perspektive der Jugendlichen. Zudem erwerben die Jugendlichen auch sachbezogene Kompetenzen. Dazu zählen Neuber et.al (2010) kognitive, organisatorische und sportliche Kompetenzen (Neuber et.al 2010 S.60ff.). Insgesamt zeigt sich, dass Jugendliche im Sportverein hauptsächlich personenbezogene Kompetenzen (personale und soziale Kompetenzen) erlangen können (Neuber et.al 2010 S.55ff., 95ff.). Innerhalb des Settings des Sportvereins finden sich viele informelle Lernsituationen, in denen die Jugendlichen diese bewusst wie unbewusst erlenen. Es ergeben sich innerhalb des Sportvereins verschiedene Handlungssituationen, in denen dies stattfindet bzw. stattfinden kann. Der Sportverein bietet also ein Setting, in dem Jugendliche durch informelle Bildungs- und Lernprozesse vor allem personale Kompetenzen erlernen. Neuber et.al (2010) nach handelt es sich dabei um „Lernen unter Ernstbedingungen“ (Neuber et.al 2010 S.96). Es unterscheidet sich demnach existentiell zum Lernen innerhalb der Schule, da das Feld des informellen Lernens, des Lernens innerhalb des Sportvereins ein Feld für die Jugendlichen darstellt, welches sie für sich als wichtig erachten (Neuber et.al 2010 S.96).

Albert (2017) untersuchte, wie sozial benachteiligte Jugendliche am Sport partizipieren. Sie sieht das Spaß haben als entscheidenden Faktor des Sportengagements an (Albert 2017 S.258f, 364, 578). Hierbei zeigt sich, dass das Spaß haben am Sport eng mit der Freude an der Bewegung, einem Kompetenzerleben und dies in einer dem Individuum vertrauten und akzeptierenden Umgebung stattfindet. Dabei spielen u.a. gute TrainerInnen eine wichtige Rolle, da sie Lernfolge für die Jugendlichen erst sichtbar machen, die die Jugendlichen sonst leicht übersehen, da sie sich mit anderen vergleichen. Zusätzlich stellt die Empathie der TrainerInnen einen Faktor dar. Durch sie können sie die Jugendlichen richtig einschätzen und können sie

dementsprechend fördern. Dabei steuern sie das Training so, dass Momente der Überforderung gering gehalten werden und Momente der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen dominieren (Albert 2017 S.432f). Ebenso zeigt sich, dass die Peergroup einen Faktor für das Sportengagement darstellt. Dies vor allem dann, wenn die Mitglieder der Peergroup selbst wenig Sport betreiben und sich die Peergroup homogen zusammensetzt im Blick auf den Bildungsstand. Sportlich aktive Jugendliche, die Teil einer wenig sportlich aktiven Peergroup sind, werden durch ihr Sportengagement teilweise ausgeschlossen, da sie nur zum Teil an der Kommunikation innerhalb der Peergroup teilnehmen. Diese Peergroup Kommunikation dreht sich dann mehr um die Peergroup als solche und weniger um das einzelne Sportengagement eines Jugendlichen, der Teil der Peergroup ist. Der Ausschluss aus der Peergroup stellt für die Jugendlichen ein Problem dar (Albert 2017 S.579f). Albert (2017) zeigt in ihrer Untersuchung des Sportengagements von sozial benachteiligten Jugendlichen, dass die Peergroup einen negativen Einfluss auf dieses haben kann, wenn die übrigen Mitglieder der Peergroup das Sportengagement nicht teilen. Zu diskutieren ist, ob und inwieweit sich dieses Phänomen nur bei sozial benachteiligten Jugendlichen wiederfinden lässt oder auch bei Jugendlichen aus anderen sozio-ökonomischen Status und ob sich das Ergebnis auch bei bildungsheterogen zusammengesetzten Peergroups wiederfinden lässt.

Die Untersuchung von Brettschneider und Kleine (2002) konnte feststellen, dass es keinen systematischen und durchgängigen Einfluss zwischen der Zugehörigkeit zu einem Sportverein und der Entwicklung von Jugendlichen gibt. Lediglich bei der Entwicklung des Selbstwertgefühles lassen sich für Jungen und Mädchen positive Zusammenhänge zur Mitgliedschaft im Sportverein erkennen. Es zeigt sich zusätzlich, dass die Mitglieder des Sportvereins über ein dichteres soziales Netzwerk verfügen, als jene Kinder und Jugendliche, die nicht Mitglied in einem Sportverein sind (Brettschneider & Kleine 2002 S.243ff.)[22].

[22] Ergänzend hierzu Gerlach & Brettschneider (2013). Sie untersuchten im Rahmen einer 10-jährigen Längsschnittstudie das Sportengagement von Kindern und Jugendlichen. Oder auch Steffens (2017). Hier wurde das Projekt Kick im Boxring evaluiert.

6 Methodisches Vorgehen / Forschungsdesign

6.1 Wahl des Projekts / Untersuchungsgegenstand

Gewählt wurde dieses Projekt, da es sich um ein Projekt der sportorientierten Sozialen Arbeit handelt, bei dem sozialpädagogische Methoden ihre Anwendung finden. Die Faszination für den Sport an sich und im speziellen die des Eishockeysports wird für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen bzw. den Teilnehmenden genutzt. Da beim Projekt Kick on Ice der Leistungs- und Wettkampfgedanke im Hintergrund und der Fairplay Gedanke und die Freude am Sport im Vordergrund stehen sollen, wird so die Gefahr versucht zu minimieren, dass die Daten und deren Interpretation verfälscht werden könnten. Ein weiterer Aspekt bei der Wahl des Projektes war die Sportart Eishockey an sich. Es wurde ein sportpädagogisches Projekt gewählt, welches nicht bei der populärsten Sportart, dem Fußball, anzusiedeln ist, da auch andere Sportarten in den Blick genommen werden sollten. Zudem zeichnet sich Eishockey durch seine Vielfältigkeit aus (z.B. Kraft, Ausdauer, Technik).

Kick on Ice arbeitet mit den Jugendlichen bzw. Teilnehmenden über einen konstanten Zeitraum, der eine Vielzahl an Jahren betragen kann.

6.2 Datenerhebung

Um die vorliegende Forschungsfrage beantworten zu können, wurden zwei verschiedene sich ergänzende Forschungsmethoden ausgewählt. Zum einen wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Zum anderen wurden problemzentrierte leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Teilnehmenden, sowie mit dem Projektleiter geführt. Bei dem Interview mit dem Projektleiter handelt es sich um ein Experteninterview. Insgesamt wurden sechs Interviews geführt. Dabei handelt sich um anerkannte Verfahren innerhalb der qualitativen (Bildungs-) Forschung (Berg 2018 S.732ff.). Die Kombination der gewählten Methoden liegt darin begründet, da unterschiedliche Perspektiven miteinbezogen und neue Erkenntnisse generiert werden können. Die Datenerhebung erfolgte zwischen Anfang Oktober 2018 und Ende März 2019. Somit gelangte weitestgehend eine komplette Saison in die Untersuchung. Die Interviews wurden zwischen Dezember 2018 und März 2019 durchgeführt.

6.3 Sampling

Es gilt zunächst zwischen verschiedenen Formen des Sampling zu unterscheiden in der qualitativen Forschung (Flick 2017 S.154ff.). Es wurden Teilnehmende für die Interviews gewählt, die schon längere Zeit, mindestens aber ein Jahr, bei Kick on Ice regelmäßig

mitmachten. Die Voraussetzung, dass die Interviewteilnehmenden mindestens ein Jahr beim Projekt regelmäßig mitmachten, wurde aufgrund dessen gewählt, da die Interviewteilnehmenden potentiell eigene Lernerfolge reflektieren und aussagen sollten. Auch, aber nicht nur, wurden Teilnehmende gewählt, die sich im Projekt engagieren bzw. mehr machen als die reine sportliche Teilnahme am Projekt. Es wurde eine Geschlechterverteilung gewählt, die sich an der Verteilung der Teilnehmenden im Projekt orientiert. Insgesamt wurden drei weibliche und zwei männliche Teilnehmende interviewt. Diese Geschlechterverteilung entspricht nicht ganz dem des im Projekt vorzufindenden Geschlechterverhältnis von ca. 40% weiblichen und 60% männlichen Teilnehmenden. Die Interviews zielten nicht darauf geschlechtertypische Unterschiede festzustellen. Das Kriterium für die Wahl der Interviewteilnehmenden bestand oberflächlich darin mindestens zwei Interviewteilnehmenden jeden Geschlechtes zu akquirieren. Auf das seit Dezember 2018 in Deutschland offiziell bestehende dritte Geschlecht *Divers* wurde in der Auswahl der Interviewteilnehmenden verzichtet, da dies kein entscheidendes Merkmal für die Auswahl der Interviewteilnehmenden darstellte. Es stand jedoch bei der Erhebung der personenbezogenen Daten zur Auswahl. Die interviewten Teilnehmenden wiesen ein Alter von 15-28 Jahren auf.

Merkmal	Erläuterung
Alter	Die Teilnehmenden sollten ein Alter von mindestens 12 Jahren aufweisen, da dieses als Einstieg in die Lebensphase Jugend erachtet wird. Das Alter von 30 Jahren stellt die Grenze dar, da die Lebensphase der Jugend sich bis zu diesem Alter erstrecken kann.
Geschlecht	Es wurden sowohl Jungen als auch Mädchen befragt, da beide Geschlechter am Projekt teilnehmen. Es wurde darauf geachtet, dass das Geschlechterverhältnis ungefähr dem der Teilnehmenden im Projekt entspricht.
Dauer der Zugehörigkeit	Damit Prozesse des Kompetenzerwerbes im Projekt auch auf dieses zurück zu führen sind, wurde eine Teilnahme von mindestens einem Jahr vorausgesetzt.
Kick on Ice	Die Teilnehmenden sollten regelmäßig an Angeboten von Kick on Ice teilnehmen. Da dem Begriff der Regelmäßigkeit ein gewisser Interpretationsspielraum unterliegt, wurde als grobe Richtmarke eine Teilnahme von mindestens ein bis zwei Mal pro Monat festgelegt. Der Einzelfall ist jedoch entscheidend, etwa dann, wenn eine teilnehmende Person bereits mehrere Jahre aktiv im Projekt ist, es allerdings aktuell aus privaten oder beruflichen Verpflichtungen nicht schafft, im vorgegebenen Rahmen der Regelmäßigkeit teilzunehmen.

Tabelle 3 Merkmale für Auswahl der zu Interviewten.

Interview -code	Alter [23]	Ge-schlecht	Dauer der Zugehörig -keit[24]	Teilnahme Training	Teil-nahme Eisnacht	Migra-tions-hinter-grund	Mit-glied im Verein ge-wesen
IP1	17	Weib-lich	Ca. 4 Jahre	Jede Woche	Jede	Nein	Ja
IP2	21	Weib-lich	Ca. 6 Jahre	Aktuell Selten	Jede	Nein	Ja
IP3	21	Weib-lich	Ca. 4 Jahre	Jede Woche	Jede	Nein	Ja
IP4	28	Männ-lich	Ca. 8 Jahre	Alle zwei Wochen	Jede	Nein	Ja
IP5	15	Männ-lich	Ca. 1 ½ Jahre	Jede Woche	Jede	Nein	Ja

Tabelle 4 Merkmale der interviewten Teilnehmenden.

Bei den Interviews IP2 und IP4 ist die Teilnahme aufgrund der Arbeit eingeschränkt. Beide versuchen jedoch so oft es geht zum Training zu kommen.

Zugang zu den Teilnehmenden

Der Zugang zu den Teilnehmenden erfolgte durch den Projektleiter (Jan Kaminski). Dieser nimmt für die Untersuchung eine Schlüsselposition (Gatekeeper) ein, da er den Zugang zum Feld bzw. zu den Teilnehmenden ermöglicht. Dieser kennt die Teilnehmenden, ist mit ihnen vertraut und kennt das Feld aus seiner täglichen Arbeit (Albert 2017 S.130). Zusammen mit dem Projektleiter erfolgte eine erste Ansprache im Rahmen einer Teamvertretersitzung an die TeamvertreterInnen und KapitänInnen der einzelnen Mannschaften von Kick on Ice. Bei den Teamvertretenden handelt es sich jene Teilnehmende des Projektes, die Führungspositionen in Form des Kapitänsamtes oder Mannschaftsrates innerhalb ihrer Mannschaften übernehmen. Diese geben etwa Informationen an die Teammitglieder weiter oder organisieren sie. Das Forschungsvorhaben wurde in diesem Rahmen kurz vorgestellt. Durch die aktive Teilnahme am Training und Präsenz in Form von Beobachtung, kleineren Hilfstätigkeiten bei den Eisnächten und Trainings, z.B. Taschen packen helfen, erfolgte ein zusätzlicher Zugang zu den Teilnehmenden. Die erste Kontaktaufnahme mit den Teilnehmenden, die aus Sicht des Forschenden für Interviews in Frage kamen, erfolgte im Beisein des Projektleiters. In dieser ersten Kontaktaufnahme wurde auf die Freiwilligkeit an der Teilnahme an dem Interview ausdrücklich hingewiesen. Zusätzlich wurden das Ziel und der Inhalt der Arbeit vorgestellt. Es

[23] Alter zum jeweiligen Zeitpunkt des Interviews.
[24] Stand: Mai 2019.

wurden die Themenkomplexe genannt, um die sich die Fragen innerhalb des Interviews handeln würden[25].

6.4 Auswahl der Erhebungsmethoden

Interviews stellen eine Methode der qualitativen Sozialforschung und der qualitativen informellen (Bildungs-)Forschung dar. Für die vorliegende Untersuchung wurden Fragen formuliert, die an die Biografienforschung in Form von narrativen Interviews ansetzen, da nach individuellen Lerngeschichten gefragt wurde (Berg 2018 S.732ff.). Diese sind von besonderer Wichtigkeit, da erlangte Kompetenzen durch informelle Bildungs- und Lernprozesse, innerhalb des sportpädagogischen Projektes, erfasst bzw. rekonstruiert werden können.

6.4.1 Interviews mit Teilnehmenden des Projektes

Das problemzentrierte Interview zeichnet sich dadurch aus, dass es zunächst ein Verfahren darstellt, dass verschiedene Methoden der qualitativen Forschung (z.B. qualitative Interviews, Biografienforschung) miteinander kombiniert. Es wurde gewählt, da der Forschende mit einem theoretischen - wissenschaftlichen Konzept in die Interviewsituation bzw. die Phase der Erhebung hinein geht. Weiterhin wurde das problemzentrierte Interview ausgewählt, da es, ähnlich wie beim narrativen Interview, Erzählimpulse generiert. Ein Großteil der Fragen wurde offen formuliert, sodass die zu interviewenden Teilnehmenden ihre individuelle soziale Wirklichkeit erzählen sollten und konnten. Das Erzählprinzip wurde dabei verfolgt und diente als Grundlage für den Interviewleitfaden. Durch gezielte Nachfragen wurden Verständnisschwierigkeiten und Interpretationsfehler minimiert. Zunächst wurde ein Kurzfragenbogen von dem interviewten Teilnehmenden zu personenbezogenen Daten (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Vereinszugehörigkeit, Dauer der Zugehörigkeit zu Kick on Ice) ausgefüllt. Diese Vorgehensweise liegt darin begründet, damit Fehler in der Interpretation der Interviewdaten minimiert werden können (Lamnek & Krell 2016 S.344ff.).
Es wurden jeweils Fragen zu den folgenden Themenkomplexen gestellt: Bedeutung des Projekts für die Teilnehmenden, Unterschiede zu Schule bzw. Verein, Kompetenzerwerb durch Kick on Ice, Rolle der anderen Teilnehmenden, Rolle der pädagogischen Leitung, eigene Wünsche bzw. Ziele[26].

[25] Das Informationsschreiben, die Datenschutzerklärung und Einwilligungserklärung befinden sich im Anhang.
[26] Die Interviewleitfäden befinden sich im Anhang.

6.4.2 Experteninterview

Zusätzlich zu den Interviews mit den Teilnehmenden des Projektes Kick on Ice wurde ein Experteninterview mit dem pädagogischen Leiter des Projektes, Jan Kaminski, geführt. Die Wahl für das Experteninterview beruht zunächst auf praktischen Gründen. Ein Eishockeyprojekt mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist selbst für eine Großstadt, wie Berlin, einzigartig. Es gibt kein vergleichbares Projekt in Berlin. Daher wurde sich dazu entschieden, das Projekt als solches offen und klar zu benennen, anstatt es zu anonymisieren. Eine Anonymisierung des Projektes bot die Gefahr, dass wichtige Erkenntnisse nicht berücksichtigt werden könnten. Dies liegt in der auch Einzigartigkeit des Projektes begründet, denn nirgends sonst können Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene den Eishockeysport unter einer sozialpädagogischen Leitung ausüben. Zusätzlich können sich die Teilnehmenden des Projektes die komplette Ausrüstung vor Ort ausleihen. Sportvereine unterliegen im Eishockey einer noch stärkeren Leistungsstruktur, als es in üblichen Sportvereinen der Fall ist. Das Experteninterview mit Jan Kaminski ist mit dem Interview Code „Jan“ versehen. Kick on Ice hat derzeit nur einen alleinigen Hauptverantwortlichen. Es wäre daher sehr leicht gewesen, die Aussagen aus dem Interview mit der pädagogischen Leitung der entsprechenden Person zu zuordnen.

Das Experteninterview gibt die Möglichkeit exklusives Wissen zu erhalten (Flick 2016 S.214ff. / Helfferich 2019 S.669ff.). Innerhalb der qualitativen Forschung wird breit diskutiert, welche Person als Experte angesehen werden kann (Lamnek & Krell 2016 S.687 / Helfferich 2019 S.680ff.).

> *„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuellen Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. […]“* (Zit. n. Bogner & Menz 2002 S.46)

Als Experten können demnach jene Personen angesehen werden, die über Wissen in einem speziellen Handlungsfeld verfügen. In der vorliegenden Arbeit wurde Jan Kaminski, pädagogische Leitung des untersuchten Projektes Kick on Ice, als Experte auf einer wissenschaftlichen und fachlichen Ebene ausgewählt, da er exklusives Wissen (z.B. Besonderheiten der Zielgruppe, Erfahrung im Feld der sportorientierten Sozialen Arbeit) über

das Forschungsfeld und den Untersuchungsgegenstand verfügt. Das leitfadengestützte problemzentrierte Experteninterview wurde daher eingesetzt, um an Informationen, wie etwa dem Sport als Methode sozialpädagogischen Handelns, über das Feld der sportorientierten Sozialen Arbeit, zu gelangen. Ebenso konnten Aspekte, die die Theorie benennt, wie etwa nach der Bedeutung der Peergroup, erfragt werden. Es wurden sowohl dem Experten, als auch den Teilnehmenden hauptsächlich die gleichen Fragen in Abwandlung zu einander gestellt. Das geführte Experteninterview orientierte sich in seiner Konzeption und der Durchführung an dem mit den Teilnehmenden geführte problemzentrierte Interview. Das geführte Experteninterview lässt sich in seiner Konzeption und der Durchführung an das systematisierende Experteninterview angliedern, da das Prozesswissen im Vordergrund des Interviews stand (Bogner, Littig & Menz 2014 S.24f / Helfferich 2019 S.669ff.).

6.4.3 Beobachtungsform

Die teilnehmende Beobachtung stellt eine anerkannte qualitative Methode der (Bildungs-) Forschung dar, um informelle Bildungs- und Lernprozesse erfassen zu können. Bei der teilnehmenden Beobachtung handelt es sich auch um eine ethnografische Untersuchungsmethode. Die ethnografische Untersuchung versteht sich dabei als Teil der Methoden qualitative Bildungs- und Sozialforschung. Der Forschende hält sich dabei eine längere Zeit im Forschungsfeld bzw. in der natürlichen Lebenswelt der zu Beobachtenden auf. Ziel ist es, die Perspektive der Teilnehmenden des Projektes kennen und verstehen zu lernen. Es wurde also die Perspektive der Zielgruppe des pädagogischen Angebots eingenommen. Zusätzlich können so Alltagsbezüge und menschliches Handeln erfasst werden (Lamnek & Krell 2016 S.515ff. / Kelle, Reith & Metje 2017 S.53f / Berg 2018 S.735 / Schmidt-Hertha 2018 S.181). Dieses Vorgehen ermöglicht es informelle Bildungs- und Lernprozesse hautnah mitzubekommen. Gerade unter dem Gesichtspunkt, dass die Peergroup ein entscheidender Faktor für informelle Bildungs- und Lernprozesse darstellt. Gleichzeitig wird ein eventuell bestehendes Misstrauen zwischen Forschendem und Teilnehmenden des Projektes abgebaut. Dies war erforderlich, da zusätzlich vertiefende Interviews mit einzelnen Teilnehmenden geführt wurden. Zudem wird so eine Verfälschung durch soziale Erwünschtheit der erhobenen Daten minimiert, denn Forschender und Teilnehmende konnten sich kennenlernen. Zusätzlichen können durch die teilnehmende Beobachtung soziale Normen, Wertevorstellungen und Verhaltensweisen innerhalb der Gruppe von Teilnehmenden kennengelernt und erfasst werden. Begründet liegt die Wahl der Methode der teilnehmenden Beobachtung auch darin, um ein Gefühl und besseren Einblick für die Sportart Eishockey zu

bekommen. Dies schloss das Ausprobieren der Sportart und das Mitmachen beim Training ein. Die so erhobenen Daten wurden schriftlich in Beobachtungsprotokollen festgehalten.

Die Beobachtungen wurden dabei wissenschaftlich, strukturiert wie auch unstrukturiert, offen, sowohl teilnehmend als auch nicht teilnehmend, aktiv, direkt, im Feld selbst und qualitativ durchgeführt (Lamnek & Krell 2016 S.523ff.). Der Vorteil dieser Vorgehensweise zeigt sich in dem flexiblen Umgang mit dem Forschungsfeld. Ein starres Konzept hinsichtlich der Beobachtung bot nicht die Möglichkeit individuell und situationsabhängig auf die Teilnehmenden und der stattfindenden Interaktionen zu reagieren.

6.5 Durchführung

6.5.1 Durchführung der Interviews

Die Teilnehmenden wurden im Vorfeld der Interviews über deren Inhalt informiert. Dies hatte den Zweck, dass sie sich an Erlebnisse, Handlungssituationen, die in der Vergangenheit liegen, erinnern und im Interview nennen konnten. Es wurde konkret nach Situationen in ihrem Leben gefragt, bei denen die Teilnehmenden Bezug auf das Erlebte in Verbindung mit dem Projekt nehmen sollten. Bevor die Interviews mit den Teilnehmenden und dem Experten durchgeführt wurden, wurde eine Datenschutz- und Einverständniserklärung von ihnen und zusätzlich von den Erziehungsberechtigten, sofern sie zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht Volljährig waren, unterschrieben. Zusätzlich wurden auf einem ausgehändigten Dokument über die Ziele und Inhalte der Untersuchung informiert. Es wurden personenbezogene Daten (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Vereinszugehörigkeit, Dauer der Zugehörigkeit zu Kick on Ice) in Form eines extra ausgehändigten Dokuments erfragt. Diese personenbezogenen Daten wurden ausgewählt, um eventuell aufkommenden Frage beantworten zu können und um Antworten richtig einordnen zu können. Bis auf eine Ausnahme fanden alle Interviews vor dem Training auf dem Gelände der Eisbahn statt. Es handelt sich dabei um einen vertrauten Ort für die Interviewten. Auch das Experteninterview wurde dort durchgeführt. Für die Interviews wurde dort ein ruhiger Ort gewählt, beispielsweise in der Umkleidekabine, bevor die übrigen Teilnehmenden des Projektes kamen. Die Interviews wurden zeitlich so gelegt, dass sie danach direkt beim regulären Training teilnehmen konnten. Die Teilnehmenden hatten so keinen zusätzlichen Weg. Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Zusätzlich erfolgte die Aufnahme mit dem Smartphone. Dies diente als Sicherheitsmaßnahme, da es mit einem anderen Diktiergerät im Vorfeld der Untersuchung Schwierigkeiten gab. Der Aufzeichnung mit dem Smartphone stimmten alle Interviewten mündlich im Vorfeld des Interviews zu. Im Interviewverlauf wurden Notizen angefertigt. Dabei wurden vom

Interviewten genannte Kompetenzen aufgeschrieben, um im weiteren Interviewverlauf darauf Bezug nehmen zu können. Auf weitere Notizen wurde verzichtet, da dies zur Verunsicherung des Interviewten hätte führen können.

Die Fragen wurden so gestellt, dass ein Erzählimpuls entstand. Von besonderem Interesse waren Alltagserfahrung bzw. eigene Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmenden. Vor dem Hintergrund, dass informelle Bildungs- und Lernprozesse individuell und von der Peergroup abhängig sind, war dies von wichtiger Bedeutung für die Untersuchung. Der Alltagsbezug und die individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden waren leitgebend für die Wahl und Konzeption der Interviewfragen. Es wurde sich an der Biografienforschung orientiert, um entstehendes Handeln und den Kompetenzerwerb durch die jeweilige Bildungsgeschichte nachvollziehen zu können. Generell wurde versucht auf geschlossene Fragen zu verzichten, da die Frage immer einen Erzählimpuls beinhalten sollte.

Die Interviews mit den Teilnehmenden dauerten zwischen 27 und 40 Minuten. Das Experteninterview weißt eine Dauer von 47 Minuten auf.

6.5.2 Durchführung der Beobachtungen

Die Beobachtungen fanden sowohl teilnehmend als auch nicht teilnehmend statt. Dieser Mix beider Vorgehensweisen wurde gewählt, um ein umfassendes Bild über das Projekt, den Erwerb von Kompetenzen, soziale Normen und Wertevorstellungen etc. zu bekommen. Die Beobachtungen fanden stets wissenschaftlich, strukturiert wie auch unstrukturiert, offen, aktiv, direkt, im Feld selbst und qualitativ statt (Lamnek & Krell 2016 S.523ff.). Die teilnehmenden Beobachtungen wurden dokumentiert (Lamnek & Krell 2016 S.574ff.). Die gemachten Beobachtungen wurden nach den Beobachtungseinheiten (Training & Eisnacht) zunächst Stichpunktartig notiert. Am darauf folgenden Tag wurden die zuvor stichpunktartig festgehaltenen Beobachtungen ausformuliert. Auf ein Notieren der Beobachtungen während der Beobachtungseinheiten wurde verzichtet, da dies zum einen nicht möglich war (aktive Teilnahme am Training), zum anderen hätten sie als störend und irritierend von den zu beobachteten Teilnehmenden empfunden werden können. Die Beobachtungen wurden dabei im Vorfeld geplant und dann strukturiert durchgeführt. Der erste Beobachtungstermin bei beiden Beobachtungsgegenständen (Training und Eisnacht) erfolgte völlig ohne Strukturierung. Sie dienten dazu sich mit dem Feld vertraut zu machen und die späteren Beobachtungseinheiten weiter zu strukturieren. Die Strukturierung der Beobachtungsschemas lässt die gefundenen Daten und Ergebnisse auf ihre Zuverlässigkeit später hin überprüfen. Gleichzeitig können die Beobachtungen wiederholt werden (Lamnek & Krell 2016 S.575f). Zunächst wurde der Ablauf

der Beobachtungen dokumentiert. Danach erfolgte die Darstellung der Beobachtungsdaten, u.a. die Interaktion der Teilnehmenden, Auslöser für eine Situation, Umgang mit Problemen (Lamnek & Krell 2016 S.578ff.).

Die teilnehmende Beobachtung bedeutete, dass der Forschende aktiv am Eishockeytraining teilgenommen hat. Diese aktive Teilnahme stellt einen deutlichen Gewinn in der Datenerhebung und im Zugang zu den Teilnehmenden dar. Ein mögliches Misstrauen gegenüber dem Forschenden seitens der Teilnehmenden konnten so abgebaut werden. Gleichzeitig gelang ein Einblick in den Eishockeysport. Dies fand sowohl auf dem Eis als auch neben Eis statt, etwa beim helfen des Anziehens der Eishockeyausrüstung. Zusätzlich konnten durch Fragen ein Gefühl für die Sportart erlangt werden.

6.6 Datenauswertung

Die Interviews wurden durch ein Audio Aufnahme Gerät (Diktiergerät) aufgezeichnet. Die Interviews wurden im Anschluss in schriftdeutscher Sprache transkribiert. Die Auswertung der Interviews erfolgte computergestützt mit Hilfe der Software MAXQDA. Die Transkription erfolgte in Anlehnung an die inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018) (Dresing & Pehl 2018 S.20ff.). Diese wird kurz aufgelistet wie sie erfolgte:

- Es wird wörtlich transkribiert, d.h. es wird nicht lautsprachlich oder zusammenfassend transkribiert.
- Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird „So ‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
- Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
- Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
- Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (…) markiert und die Zeit der Pause in die Klammer geschrieben (7).
- Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“ Betonungen werden <u>unterstrichen</u>.
- Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.

- Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
- Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Hobby?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
- Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die interviewte Person durch ein „IP:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „IP “ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet („IP1:“, „Antonia“).
- Aussagen, die Rückschlüsse auf die Identität der Person oder anderer Personen ermöglichen könnten, wurden anonymisiert. Diese wurden durch einen Platzhalter dafür in Klammern gekennzeichnet, z.B. „(Ortsangabe)“.

In der vorliegenden Arbeit wurde nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) verfahren. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ist ein flexibles Modell für die Auswertung qualitativer Daten. Es lässt Platz für die eigene Arbeit und die jeweils typischen Charakteristika der einzelnen Interviews und des Untersuchungsfeldes. Zusätzlich stellt sie ein anerkanntes Verfahren in der qualitativen Sozialforschung dar.

Bevor mit der Kategorienbildung begonnen wurde, wurden die Interviews zunächst aufmerksam gelesen. Wichtige Textstellen wurden markiert, etwa prägnante Aussagen. Dieses Vorgehen wird auch als initiierende Textarbeit bezeichnet (Kuckartz 2016 S.101). Im Anschluss daran erfolgte die Kategorienbildung. Die Kategorienbildung kann sowohl als A-priori, auch deduktiv genannt, als auch als eine Kategorienbildung am Material, auch als induktives Vorgehen benannt, erfolgen. Die A-priori-Kategorienbildung, auch als deduktives Vorgehen beschrieben, beschreibt, dass bei der Kategorienbildung vom Allgemeinen auf das Besondere vorgegangen wird (Stickel-Wolf & Wolf 2006 S.213). Jedoch suggeriert die Bezeichnung des deduktiven, dass es ein „richtiges“ Ergebnis, in diesem Fall die jeweilige Kategorienbildung, gäbe. Daher wird von einer A-priori-Kategorienbildung gesprochen, da sie allein die Prozedur der Kategorienbildung beschreibt (Kuckartz 2016 S.64ff.) Demgegenüber steht die Kategorienbildung am Material, auch als induktives Vorgehen bezeichnet (Stickel-Wolf & Wolf 2006 S.214). An dieser Stelle wird geprüft, ob und inwieweit

sich ein besonderes und einzelnes Phänomen auf die die Gesamtheit des Materials übertragen lässt. Das induktive Vorgehen ist dabei keineswegs als einfaches Vorgehen zu sehen, weshalb von einer Kategorienbildung am Material gesprochen wird. Zusätzlich bedarf es bei der Person, die die Kategorien nach dieser Methode erstellt, eines gewissen Vorwissens. Sie sollte über ein Grundwissen verfügen, um das Besondere auch als solches identifizieren zu können (Kuckartz 2016 S.72ff.). Innerhalb der vorliegenden Arbeit erfolgte eine Mischform aus der A-priori-Kategorienbildung und der Kategorienbildung am Material. Dies ist typisch für die Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) und auch innerhalb der qualitativen Forschung bei der Kategorienbildung (Kuckartz 2016 S.95f). Dies fand sowohl bei der Erstellung der Haupt- sowie der Unterkategorien statt.

Die einzelnen Interviews wurden systematisch durchgegangen, analysiert und codiert. Das Kategoriensystem wurde zunächst an zwei Interviews getestet. Dies hat den Zweck zu schauen, ob das konstruierte Kategoriensystem funktioniert. Im Anschluss wurde es teilweise angepasst und modifiziert. Alle weiteren Interviews wurden codiert und analysiert. Auch die bereits codierten Testinterviews wurden erneut durchkodiert. Es wurde nach Sinneinheiten und nicht nach Sätzen codiert. Dies bringt den Vorteil mit sich, dass die Analyse nicht zu kleinteilig wird. Zusätzlich wurden in den Interviews teilweise Nebensatz an Nebensatz aneinander gereiht, sodass es mitunter schwierig war zu erkennen, wo ein neuer Satz begann und an welcher Stelle er endete. Eine gleiche Textstelle konnte und wurde mehreren Kategorien zugeordnet (Kuckartz 2016 S.101ff.).

Folgende Kategorien wurden ausgewertet, da sie für die Beantwortung der Forschungsfrage als besonders relevant erachtet werden: Gelingenheitsfaktoren: Prinzip der Freiwilligkeit, Spaß vor Leistung, Personelle Ressource, wie TrainerIn, pädagogische Leitung, Peergroup Education, JuniortrainerIn, Partizipationsmöglichkeit (Ausgangpunkt: Von den Teilnehmenden, von den TrainerIn bzw. pädagogische Leitung.) und wo diese stattfanden (Auf dem Eis, Neben dem Eis), Kompetenzen: Personenbezogene (soziale und personale) und Sachbezogene (sportliche, kognitive, organisatorische), Vergleich zwischen Kick on Ice und dem Sportverein (Unterschiede und Gemeinsamkeiten), Erziehung und Bildung zum und durch Sport durch Kick on Ice und das Sportverständnis.

Zudem flossen die Kategorien Niedrigschwelligkeit als Unterkategorie von den Gelingenheitsfaktoren, Charakteristik der Sportart, Bedeutung von Sport für die Teilnehmenden (Allgemein und das Projekt selbst) in die Auswertung mit ein, ohne jedoch gesondert als eigener Gliederungspunkt dargestellt zu werden.

Die folgenden Kategorien wurden für die Auswertung nicht benutzt, auch wenn sie interessante Aspekte liefern. Jedoch werden sie nicht als zwingend relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage erachtet: Wünsche, Vergleich zwischen Kick on Ice und Schule bzw. Arbeit, Sportkarriere.
Die Kategorien wurden definiert und mit einem Ankerbeispiel versehen, sofern sich eine passende Textstelle finden ließ (Kuckartz 2016 S.66f). Dies lässt eine Nachvollziehbarkeit zu, warum eine Aussage in eine bestimmte Kategorie zugeordnet wurde.

Lamnek und Krell (2016) schlagen bei der Analyse von teilnehmenden Beobachtungen Verfahren vor, die auch in der übrigen qualitativen Forschung, wie etwa in der Auswertung von Interviews oder Gruppendiskussionen, angewendet werden. Ähnlich wie bei qualitativen Interviews, handelt es sich bei der teilnehmenden Beobachtung, um Verhalten, dass in der Regel durch Kommunikation stattfindet. So kann beispielsweise bei der teilnehmenden Beobachtung eine Kommunikation zwischen zwei Teilnehmenden eines untersuchten Projektes beobachtet werden. Für die vorliegende Arbeit wurden die Beobachtungsprotokolle mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ebenfalls nach Kuckartz (2016) ausgewertet (Lamnek & Krell 2016 S.582).

6.7 Reflektion der gewählten Methoden

In den Interviews mit den Teilnehmenden kam es zu Schwierigkeiten bei der Beantwortung einzelner Fragen. Zum einen waren dies Fragen, die eine Reflektion des eigenen Verhaltens betrafen. Zum anderen Fragen, die auf eine alternative Biografie abzielten, in der es das Projekt nicht gegeben hätte. Im Interviewverlauf wurde deutlich, dass diese Fragen jedoch an anderer Stelle im Interview beantwortet wurden. Damit solche Fragen im Interview besser beantwortet werden, sollte in dem Vorabgespräch darauf hingewiesen werden, damit der zu Interviewende dies rekapitulieren kann. Das leitfadengestützte problemzentrierte Interview zeichnet sich durch Offenheit und Flexibilität aus. Genau diese Stärken konnten im Forschungsprozess und in der Interviewführung ausgespielt werden. Als sehr gewinnbringend zeigten sich die Fragen, die einen Erzählimpuls generierten. Die Beantwortung dieser Fragen fiel den Interviewten sehr leicht. Gerade als Einstiegsfrage in einen neuen Themenkomplex innerhalb des Interviews war dies ein großer Vorteil. Erzählgenerierte Fragen lieferten eine Fülle an Informationen für die Beantwortung der Forschungsfrage.

Die Wahl des Experteninterviews stellte sich als eine geeignete Methode in der Datengewinnung heraus, da andernfalls das Projekt, aufgrund seiner Einzigartigkeit im Angebot, anonymisiert hätte werden müssen. Es konnten zudem wichtige Aspekte über das

Feld der sportorientierten Sozialen Arbeit gewonnen werden. Hier zeigte das Experteninterview eine seiner Stärken. Wissen, dass so wohlmöglich verborgen geblieben wäre, konnte generiert werden und nahm Einfluss auf die Beobachtungen und die Interviews mit den Teilnehmenden.

Die teilnehmenden Beobachtungen sind positiv zu bewerten, da sie einen besseren Zugang zum Forschungsfeld ermöglichten. Die aktive Teilnahme am Projekt bzw. dem Eishockeytraining war für die Interviews aus mehrerer Hinsicht positiv. Zum einen konnten ein eventuell bestehendes Misstrauen seitens der Teilnehmenden gegenüber dem Forschenden abgebaut werden. Zum anderen wurden so Erzählimpulse und Fragen für die weitere Forschung bzw. die zu führenden Interviews generiert.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) stellte sich für die Auswertung der gesamten Interviews als zielführend und geeignet heraus, da sie einen flexiblen Umgang mit den Daten und dem Forschungsfeld erlaubt, etwa bei der Kategorienbildung. Dies gilt auch für die Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen.

6.8 Gütekriterien

Eine qualitative Bildungsforschung kommt ohne Gütekriterien nicht aus. Somit auch die qualitative Inhaltsanalyse, bei den geführten Interviews und der teilnehmenden Beobachtung. Bei Gütekriterien geht es darum, die Qualität der jeweils vorliegenden Untersuchung anhand von Kriterien nachvollziehbar beurteilen zu können. Was jedoch genau als Gütekriterium für die qualitative Sozialforschung gilt, ist gegenwärtig noch nicht geklärt. Aufgrund dessen existieren eine Reihe von Modellen bzw. Kriterien, nach denen die Qualität der qualitativen Sozialforschung beurteilt werden kann (Flick 2016 S.487ff. / Lamnek & Krell 2016 S.141ff.). Flick (2016) zählt beispielsweise die selektive Plausibilisierung, Reliabilität, Validität und Objektivität zu Gütekriterien innerhalb der qualitativen Sozialforschung (Flick 2016 S.487). Lamnek und Krell (2016) schlagen Gültigkeit (Validität), Zuverlässigkeit (Reliabilität), Objektivität, Repräsentativität und Generalisierbarkeit vor (Lamnek & Krell 2016 S.146ff.).

In der Regel findet ein Kodierprozess einer qualitativen Studie im Team statt. Mindestens zwei Kodierer kodieren bzw. bearbeiten denselben Text. Durch diese Arbeitsweise erlangt die Arbeit an Objektivität, da die Einschätzung nicht allein einem Forschenden überlassen bleibt. Dieses Vorgehen wird auch als Intercoder-Reliabilität bezeichnet (Kuckartz 2016 S.105, 206). In der vorliegenden Arbeit war dies nicht möglich, da die Arbeit selbstständig durchgeführt wurde. Um dennoch das Vorgehen nachvollziehen zu können, befindet sich das verwendete Kategoriensystem im Anhang. So ist es möglich, die vorliegende Arbeit erneut mit demselben Kategoriensystem beliebig oft durchzuführen. Die einzelnen Haupt- und Unterkategorien

wurden durch Memos definiert, sodass es nachvollziehbar ist, was unter der jeweiligen Kategorie verstanden wurde. Zusätzlich wurde jede Kategorie mit einem Ankerbeispiel versehen. Das erstellte Kategoriensystem wurde zunächst an zwei Interviews getestet und wurde im Anschluss überarbeitet. So wird sichergestellt, dass das Kategoriensystem auch wirklich das analysiert, was zur Beantwortung der Forschungsfrage beiträgt. Zusätzlich wurden im Sampling Kriterien festgelegt, die die Interviewteilnehmenden (Stichprobe) erfüllen mussten. Alle Interviewteilnehmenden erfüllten diese Kriterien (Stichprobengültigkeit). Das gesamte Material wurde mehrmals durchgegangen und kodiert. So können Fehler in der Zuordnung und Interpretation ebenfalls minimiert werden. Insofern lässt sich der Grad der Genauigkeit, auch als Validität bezeichnet, nachvollziehen. Die einzelnen Schritte der Auswertung wurden dargelegt, so dass diese intersubjektiv nachvollziehbar und wiederholbar sind. Es gab mehrere, mindestens zwei, Beobachtungstermine. Die Gefahr kann so minimiert werden, dass von einer einmalig beobachteten Situation auf die Gesamtheit des beobachteten Gegenstands geschlossen wird. Die Beobachtungen wurden in Beobachtungsprotokollen systematisch dokumentiert (Lamnek & Krell 2016 S.574ff.). Dies erhöht die Nachvollziehbarkeit der teilnehmenden Beobachtungen und auch deren Interpretation. Durch die regelmäßige Teilnahme an Veranstaltungen des Projektes (Training, Eisnächte, Teamvertretersitzungen) fand eine kontinuierliche teilnehmende Beobachtung des Untersuchungsfeldes statt. Durch diese vielen teilnehmenden Beobachtungen wurde die Gefahr minimiert, dass von zufällig und eventuell einmalig beobachteten Situationen auf die Gesamtheit des Untersuchungsfeldes geschlossen wurde.

7 Auswertung und Diskussion

Die vorliegende Arbeit ging der Frage nach, inwieweit in sportpädagogischen Projekten Kompetenzen durch non-formale und informelle Bildungsprozesse bei Jugendlichen bzw. Teilnehmenden erworben bzw. gefördert werden können. Zudem wurde untersucht, welche Faktoren eine mögliche Kompetenzförderung begünstigen. Um dies zu beantworten, werden die Ergebnisse der Interviews mit den Teilnehmenden sowie des Experteninterviews dargestellt[27]. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen werden ebenso dargestellt und diskutiert. Der Ergebnisse der Beobachtungen, festgehalten in Beobachtungsprotokollen, werden mit B1 bzw. B2 gekennzeichnet. Diese werden mit der Theorie und dem bisherigen Forschungsstand diskutiert.

7.1 Personengebundene Kompetenzen

7.1.1 Personelle Kompetenzen

Innerhalb der Interviews thematisieren die Teilnehmenden eine Vielzahl von personalen Kompetenzen (siehe Tab. 5). Dabei werden ganz unterschiedliche Aspekte benannt. Die Aussagen der Teilnehmenden beziehen sich auf die eigene Persönlichkeit (Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Selbstwertgefühl, Offenheit). Gleichzeitig kommen sie zu der Überzeugung, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten einsetzen können, um Probleme zu lösen (Belastbarkeit, Durchhaltevermögen, Setzen und Verfolgen von Zielen). Es zeigt sich, dass sich die Teilnehmenden bewusst sind, dass sie dies im Projekt lernen (IP1 S.1ff, 6ff., 11ff. / IP2 S.1ff., 8ff. / IP3 S.1. / IP4 S.1,8 / IP5 S.1).

„Ich hab gelernt eher selbstständiger zu werden und ein bisschen mehr aus mich heraus zu kommen, Verantwortung zu übernehmen. Das lernt man halt viel.“ (IP1 S.1 Z.7-8)

Die Kompetenzen Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen werden mehrmals in den Interviews genannt. Das Projekt Kick on Ice scheint für die Teilnehmenden Voraussetzungen mit sich zu bringen, durch die die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit gefördert wird (IP1 S.1,6 / IP3 S.1,5 / IP4 S.7 / IP5 S.1 / Jan S.13).

Gleichzeitig lernen die Teilnehmenden, wie sie mit Erfolg bzw. Misserfolg, Disziplin und mit Problemen umgehen.

[27] Innerhalb der sportorientierten Sozialen Arbeit ist es üblich, dass man sich duzt. Deshalb ist im Interview, wenn von Jan gesprochen wird, immer Jan Kaminski (pädagogische Leitung) mitgemeint.

„Was wir merken bei denen die intensiver da machen und mitmachen und auch neben dem Eis, Facebook Account, Support da sein und so weiter, dass und das ist auch was mich am meisten erfreut, dass sie gelernt haben, dass es im Leben immer Hindernisse geben wird. Dass das aber nicht schlimm ist, sondern das es nur darum geht die zu lösen und die nicht binnen von einer Stunde gelöst werden müssen, sondern das die sich ganz oft, zum Großteil zumindest, lösen, wenn man dran bleibt und sich Mühe gibt." (Jan S.13 Z.20-26)

An dieser Stelle zeigt sich, dass sich der Erwerb von Kompetenzen nicht allein auf die Teilnahme am Training beschränkt. Vielmehr geschieht der Kompetenzerwerb umfassend, also auch außerhalb des Trainings, neben dem Eis.

Interessant erscheint, dass ein älterer Teilnehmender, aus seiner Sicht, eine Vorbildrolle einnimmt. Allerdings wird diese auf das sportliche begrenzt, aus seiner Sicht.

„Von den anderen Mannschaften zum Beispiel und von den neuen Leuten halt wirst du relativ als Vorbild gesehen erstmal, weil sie den Sport ja noch nicht so kennen." (IP4 S.8 Z.10-11)

Allerdings scheint sich dies nicht auf sportliche Kompetenzen zu begrenzen, aus Sicht eines jüngeren Teilnehmenden.

„Und sich auch Sachen zum Beispiel als Jugendlicher bei den Erwachsenen abzugucken, wie bestimmte Kompetenzen wie zum Beispiel Hilfsbereitschaft oder so. Oder das laufen. Man lernt halt viel mehr und kann sich auch immer etwas abgucken." (IP5 S.7 Z.12-14)

Die älteren Teilnehmenden scheinen sich teilweise als Vorbild zu sehen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass die Jüngeren sie auch als Vorbilder annehmen, jedoch ganzheitlich und nicht nur auf das sportliche begrenzt. Dabei muss beachtet werden, dass der Sport auch personale, wie soziale Kompetenzen vermitteln kann. Eine Betrachtung allein auf sportliche Kompetenzen, würde die Vielfalt des Sports außer Acht lassen.

Allgemein zeigt sich, dass das sportpädagogische Projekt Kick on Ice ein Setting mit sich bringt, im dem die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit gefördert wird. Gleichzeitig scheint es so zu sein, dass die Teilnehmenden eigenverantwortlich handeln.

„Ja genau. Ich glaube, dass Kick mir geholfen hat offener zu sein und mehr auf Leute zuzugehen und dementsprechend auch die Teamfähigkeit im Großen und Ganzen gestärkt hat." (IP3 S.5 Z.3-4)

Dies scheint sowohl beim Training, als auch neben dem Eis, stattzufinden. Der Kompetenzerwerb endet somit nicht, sobald das Training vorbei ist (IP1 S.8ff.).

7.1.2 Soziale Kompetenzen

In den Interviews kamen einen Vielzahl von sozialen Kompetenzen zur Sprache (siehe Tab. 5). Die Teilnehmenden berichten, dass Teamfähigkeit eine entscheidende Fähigkeit ist, die sich im Projekt im Zusammenspiel mit der Sportart Eishockey erlernen lässt. Dabei wird deutlich, dass die Förderung der Teamfähigkeit eine Reihe von weiteren Kompetenzen mit sich bringt (Akzeptanz, Beziehungskompetenz, Empathie, Fair Play, Kommunikationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Kooperation, Respekt, Rücksichtnahme, Umgang mit Mitmenschen, Toleranz, Unterstützung, Vertrauen, Zusammenhalt, Zuverlässigkeit).

„Weil es ist ja dieses ohne das Team geht das gar nichts auf dem Eis. Also du musst dich ja, weil du kannst ja nicht alleine spielen. Alleine geht das nicht. Du musst ja wirklich mit den Leuten zusammen spielen, musst mit den kommunizieren können und so und zusammenarbeiten halt und das ist was ich finde beim Eishockey sehr wichtig." (IP1 S.3 Z.25-28)

Die Teilnehmenden erwerben in diesem Fall die Kompetenzen einfach dadurch, da sie das spielen im Team gewissermaßen dazu zwingt. Hier lässt sich ein *„learning by doing"* erkennen.

„Ja, auch der Teamaspekt, also das ich dadurch mehr Teambewusstsein habe und auch besser mit Leuten klar komme, die halt noch nicht sozusagen gut sind. Und auch mit Erwachsenen besser klar komme." (IP5 S.1 Z.21-23)

An diesen Aussagen wird deutlich, dass weitere Kompetenzen für den Erwerb sozialer Kompetenzen benötigt werden, um in einem Team spielen zu können bzw. was alles zur Teamfähigkeit dazu gehört. Innerhalb eines Teams muss kommuniziert werden, etwa bei der Frage nach den Wechseln oder beim Zusammenspiel mit den Mitspielenden. Dabei wird jeder Spielende mit seinen Fähig- und Fertigkeiten von den anderen Mitspielern akzeptiert (Jan S.8f). Zusätzlich muss Rücksicht genommen werden, etwa auf die Spielenden, die noch nicht so gut sind (IP1 S.10 / IP5. S.7ff.) So scheint das Spielen im Team auch die Kommunikationsfähigkeit generell zu stärken. Es lässt sich erkennen, dass die Kompetenz der Teamfähigkeit nicht alleine betrachtet werden kann, da sie andere Kompetenzen mit einschließt. Die Teilnehmenden lernen bzw. werden gefördert, wie sie u.a. zusammenarbeiten können. Dies lässt auch als Kooperationsfähigkeit beschreiben. Gerade die Kommunikationsfähigkeit scheint eine Kompetenz darzustellen, die durch den Eishockeysport bzw. das Projekt gefördert wird. Ohne diese Fähigkeit scheint es sehr schwer zu werden, im Team zu spielen bzw. diese Sportart im Projekt ausüben zu können. Dabei muss diese Fähigkeit keineswegs mitgebracht werden. Die Teilnehmenden scheinen diese durch das Projekt zu lernen bzw. zu verbessern. An den Aussagen von Jan wird dies deutlich.

„Beim Eishockey ist es so, dass die Sportart relativ schnell ist. Bei den Anfängern, die sind nicht schnell unterwegs, aber für sie ist sie schnell. Worauf ich hinaus will ist, dass es eine Sportart ist, ähnlich wie weiß ich nicht Rugby, die kann man nur fair spielen, ansonsten funktioniert es nicht." (Jan S.5 Z.27-30)

„Wenn jemand ja allein unterwegs ist oder introvertiert oder schüchtern und zurückhaltend, dann ist das so und dann soll das auch so bleiben. Aber er ist dennoch hier ein anderer Mensch, weil es zurück zum Anfang, er mit dem Team kommunizieren muss. Davor, speziell dabei, wenn sie keinen Wechsel haben, auf der Bank sitzen, wer geht aufs Eis, was ist das nächste was wir machen und so weiter. Und da müssen sie quasi sozusagen kommen und insofern müssen die Kids gar nicht so viel mitbringen, weil der Rest ihnen eigentlich hier sozusagen, wie soll ich es sagen, abverlangt wird, aber in dem es ihnen auch vorgegeben wird." (Jan S.8f Z.29-4)

„Und ja dieses Just for fun rausgehen, Leute treffen, jeder schießt ein Tor, der eine ist besser, der andere ist nicht so gut. Aber ich glaub genau das trifft es. Ja dieses Just for fun, da sind Jungs und Mädchen, alt jung, bisschen schneller bisschen langsamer. Da sind wirklich alle bei und das ist so, da kommt schon so ein Team, ein Familienfeeling, glaub ich, auf. Also das beginnt in der Kabine merken wir, dass alle wirklich für einander da sind mit Kleinigkeiten und das geht auf dem Eis weiter: sich hochhelfen, Schläger leihen, einfach miteinander kommunizieren und ja gemeinsam unterwegs sein." (Jan S.5 Z.14-20)

Das Erwerben von Kommunikationsfähigkeit scheint quasi automatisch zu geschehen, da dies eine Grundkompetenz darzustellen scheint, die für das Spielen im Team zwingend benötigt wird. Die Sportart des Eishockeys scheint dies, aufgrund ihrer Charakteristik (schnelle Sportart), zu fördern. Gleichzeitig bringt der Erwerb bzw. die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit auch weitere Kompetenzen, wie etwa Offenheit mit sich (IP3 S.5 / IP4 S.8).

Das Spielen im Team bei der Sportart des Eishockeys im Projekt scheint ein Setting mit sich zu bringen, in dem der Erwerb von sozialen Kompetenzen gefördert wird. Die Ergebnisse zeigen, dass das Projekt im Zusammenspiel mit der Sportart Eishockey und deren Charakteristik, den Erwerb bzw. die Verbesserung von sozialen Kompetenzen fördert, insbesondere Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit.

Die Förderung der sozialen Kompetenzen beschränkt sich nicht auf das Zusammenspiel auf dem Eis. Auch neben dem Eis spielt die Förderung sozialer Kompetenzen eine Rolle. Dort stehen insbesondere die Arbeit im Team (Kompromissbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Kooperation, Leitungs- und Führungskompetenz, Partizipationsfähigkeit, Übernahme von

Verantwortung, Unterstützung) und die Lösung von Problemen (Problemlösung) im Fokus der Betrachtung.

„Aber wir haben zum Beispiel gesagt: Teamchef ist das ganze Team. Also bei uns ist es wirklich so, wir haben jetzt nicht: So du bist jetzt der Teamchef oder du oder du musst jetzt sagen das und das, sondern wir sind alle. Wenn jetzt jemand ein Problem hat, dann sagen wir das und dann wird das geklärt. Ja das ist halt dieses Team und (Name) macht halt auch Social Media und da hat sie halt auch gesagt: Wer Lust hat kann mitmachen und dann macht jeder mal ein Foto und schickt ihr das oder man macht den Beitrag zusammen." (IP1 S.8f Z.30-4)

Das Team löst Probleme und Konflikte selbstständig. Dabei sind alle Mitglieder gleichberechtigt. Demokratische Entscheidungsprozesse scheinen eine Rolle zu spielen, da das Team Probleme und Konflikte zusammen löst. Zwar gibt es einen Teamchef, der die Gruppe formal anführt, jedoch werden Entscheidungen durch das ganze Team getroffen.

Der Erwerb der eben genannten Kompetenzen beschränkt sich nicht auf das Team, sondern findet im gesamten Projekt statt. Dies geschieht sowohl auf als auch neben dem Eis.

„Durch das Projekt habe ich halt auch gemerkt: Okay ich kann auch meine eigene Meinung miteinbringen, weil ich eher so ein Mensch bin der sehr ruhig ist und sagt: Okay lass die anderen machen. Aber es ist halt auch immer dieses manchmal nach dem Training heißt es so: Jeder soll sagen was ist gut gelaufen im Training, was ist schlecht gelaufen im Training. Jeder soll ein gutes, ein schlechtes sagen. Und dann ist man ja mehr oder weniger dazu, man soll halt was sagen und dann steht man da und übt halt auch wirklich Kritik daran. Aber nicht böse Kritik, sondern auch wirklich Kritik wo man sagt: Okay eigentlich hätte ich darüber eigentlich gar nicht nachgedacht. Und so hab ich halt auch nachgedacht wie man mehr über solche Situationen, wie man so reagiert sag ich mal." (IP1 S.11 Z.16-24)

„Hauptsächlich darin Verantwortung zu übernehmen. Weil ich gemerkt habe im eigenen Team bei Kick dann habe ich gemerkt, ja dass immer Führungsspieler gebraucht werden und so. Die den Mund aufmachen und so. Vorschläge machen, organisieren. Ja das habe ich halt hauptsächlich gelernt bei Kick." (IP4 S.4 Z.17-20)

Das Projekt bringt ein Setting mit, in dem die Partizipationsfähigkeit und die Übernahme von Verantwortung gefördert wird. Die Teilnehmenden können und sollen ihre eigene Meinung kundtun, d.h. sie partizipieren im Projekt. Gleichzeitig wird dadurch auch die Übernahme von Verantwortung gefördert.

Die teilnehmenden Beobachtungen bestätigten, dass der Fair Play Gedanke ein sehr zentraler innerhalb des Trainings und der Eisnächte ist (B1 / B2). Hinzu kommt, dass im Projekt die

Herangehensweise *„just for fun“,* also das Spielen aus Spaß, ein zusätzlich wichtiges Kriterium im Setting des Projekt zu sein scheint (Jan S.5 / IP1 S.9 / IP2 S.9 / IP4 S.3 / IP5 S.6).

Personengebundene Kompetenzen			
Personale Kompetenzen		Soziale Kompetenzen	
Belastbarkeit	Selbstständigkeit	Akzeptanz	Problemlösung
Durchhaltevermögen	Selbstvertrauen	Beziehungs-kompetenz	Respekt
Einnehmen einer Vorbildfunktion	Selbstwertgefühl	Disziplin	Rücksichtnahme
Erkennen eigener Grenzen	Setzen und Verfolgen von Zielen	Einhaltung von Regeln	Teamfähigkeit
Offenheit	Umgang mit Misserfolg	Empathie	Toleranz
Selbstbewusstsein		Fair Play	Übernahme von Verantwortung
		Hilfsbereitschaft	Umgang mit Mitmenschen
		Kommunikations-fähigkeit	Unterstützung
		Kompromissbereit-schaft	Vertrauen
		Konfliktfähigkeit	Zusammenhalt
		Kooperation	Zuverlässigkeit
		Leitungs- und Führungskompetenz	
		Partizipations-fähigkeit	

Tabelle 5 Kompetenzmatrix der bei Kick on Ice erworbenen Personenbezogenen Kompetenzen. Eigene Darstellung in Anlehnung nach Neuber et.al (2010) S.57.

7.2 Sachbezogene Kompetenzen

In den Aussagen der Teilnehmenden, sowie im Experteninterview wird deutlich, dass auch die Förderung von sachbezogenen Kompetenzen (siehe Tab. 6) im Projekt eine Rolle spielt.

7.2.1 Kognitive Kompetenzen

Im Rahmen des Trainings erwerben die Teilnehmenden Wissen darüber, wie die Bewegung (Technik) auf dem Eis am besten geht (Beobachtungskompetenz).

„Dadurch, dass ich sehr viel Eiszeit hatte bin ich auch gut in Reaktion geworden. So meine Reaktionsfähigkeiten sind besser geworden.“ (IP3 S.12 Z.3-4)

Es zeigt sich, dass kognitive Kompetenzen vor allem auch neben dem Eis innerhalb des Projektes erworben werden. So beschreibt eine Teilnehmende den Erwerb von pädagogischem Wissen durch ein Praktikum bei Kick on Ice.

„Und dann hatte ich auch ein Praktikum bei Jan (Projektleitung) zum Beispiel gemacht und die (Name einer Mannschaft) trainiert gehabt und dann hat Jan mir halt auch gezeigt: Guck mal so kann man eher mit den Kindern umgehen oder mit den Kindern sprechen, dass die dich halt nicht so als höhere Person sehen, sondern dass man sich zum Beispiel immer hinkniet, wenn man mit denen redet, dass man so auf der Augenhöhe ist und das habe ich dann im Praktikum in der Kita auch angewendet und habe gemerkt, dass ich damit viel besser klar komme mit den Kindern und die dann auch mit mir besser klar kamen." (IP1 S.4 Z.6-13)

Hier konnte die Teilnehmende im Projekt erworbenes Wissen bzw. ihre erworbenen Kompetenzen nachhaltig auf eine konkrete Situation anwenden. Das erworbene Wissen weist also einen Anwendungsbezug auf. Es lässt sich als ein „Lernen unter Ernstbedingungen" charakterisieren.

Eine andere Teilnehmende beschreibt, wie sie auch durch Kick on Ice Konflikte durch die richtige Wortwahl, die Art und Weise wie sie spricht (rhetorische Kompetenz) besser lösen kann. Auch hier ist ein direkter Anwendungsbezug („Lernen unter Ernstbedingungen") zu erkennen, da sich das Verhalten in Konflikten geändert hat.

„Also wortgewandter mehr und das hilft einem eigentlich schon sehr weiter. Also ich weiß, dass Gewalt nicht wirklich die richtige Lösung ist. Also kann ich auch mit Wörtern mehr etwas erbringen, als mit Fäusten und sonst was." (IP2 S.5 Z.24-27)

„Ja also ich hab früher sehr aggressionsverhaltig geredet. Also ich wurde sehr immer laut und sonst was. Das hab ich jetzt mittlerweile durch das Projekt und dem Konflikttraining, dass ich hatte, so ein bisschen eingestellt, weil ich find ruhiger kann man auch alles starten." (IP2 S.12 Z.21-23)

Die Betrachtung der Ergebnisse zeigt, dass kognitive Kompetenzen sowohl beim eigentlichen Training (auf dem Eis), als auch außerhalb des Trainings (neben dem Eis) geschehen (IP3 S.5 / IP4 S.6f. / IP5 S.1,8).

7.2.2 Sportliche Kompetenzen

In den Interviews wird deutlich, dass das Erlangen von sportlichen Fähigkeiten ebenso eine Rolle im Projekt spielt. Dies bezieht sich sowohl auf technische Bereiche des Eishockeysports (Erlernen von Bewegung, Entwicklung von sportlichen Fähigkeiten), als auch auf den Zuwachs der eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit bzw. die Minimierung von körperlichen Defiziten

(Verschieben von Leistungsgrenzen, Kennenlernen und gezielte Ausbildung des eigenen Körpers). Kick on Ice hat für die Teilnehmenden somit auch eine körperliche Leistungsfunktion. Sie bewerten dies selbst als positiv. Der eigene Ehrgeiz, von sich aus besser werden zu wollen, scheint eine Rolle zu spielen (IP3 S.11f. / IP5 S.1, 8).

Interessant erscheint, dass die körperlich erworbene Ausdauer auf andere Bereiche des persönlichen Lebens übertragen wird.

„Also Ausdauer braucht man ja von den körperlichen Grenzen her, dass man das überhaupt durchzieht. Man braucht auch Ausdauer von der Psyche sozusagen her. Weil wenn man einfach so sagt: Jo, wenn ich das jetzt durchziehe dann wird es vielleicht besser oder sonst was. Das ist ja schon eigentlich ganz okay, find ich." (IP2 S.5 Z.7-10)

7.2.3 Organisatorische Kompetenz

Insbesondere bei Teilnehmenden, die nicht nur am Training teilnehmen, sondern sich darüber hinaus im Projekt engagieren, zeigt sich, dass organisatorische Kompetenzen erworben werden. Dies findet sowohl auf als auch neben dem Eis statt.

„Der Stellenwert ist gar nicht so hoch, weil wir haben zum Beispiel bei uns im Team gesagt: ja gut es gibt halt diese zwei Teamvertreter, die sich dann halt oft umso organisatorisches kümmern." (IP1 S.8 Z.28-30)

Hier wird die Arbeit im Team selbst beschrieben. Für die Teams selbst gibt es unterschiedliche Aufgaben, die zu lösen sind. Hierunter zählt etwa die Organisation des Teams bei den Eisnächten oder wer jeweils zu den Teamvertretersitzungen hingeht.

Auf dem Eis zeigt sich der Erwerb organisatorischer Kompetenzen darin, dass die Teilnehmenden sich gegenseitig bei Übungen helfen und ihr Wissen somit weitergeben. Dies geschieht beispielsweise durch das Ausüben des Juniortraineramtes. Gleichzeitig können die Teilnehmenden Einblicke in die Organisation eines sozialpädagogischen Projektes der sportorientierten Sozialen Arbeit bekommen und an deren Entscheidungsprozessen teilhaben.

„Die Kids haben wir ja gemerkt haben Lust auf der in Anführungsstrichen Seite des Trainers zu stehen oder des Schiedsrichters zu stehen oder im Büro auf der Seite des Projektleiters zu stehen und den Facebookaccount zum Beispiel zu machen und sich daraus einfach verschiedene Trainer herauskristallisieren." (Jan S.12 Z.1-4)

Sachbezogene Kompetenzen		
Kognitive Kompetenzen	Sportliche Kompetenzen	Organisatorische Kompetenzen
Beobachtungskompetenz	Erlernen von Bewegung	Durchführungskompetenz von Trainingseinheiten und Übungen
Grenzen erkennen	Entwicklung von sportlichen Fähigkeiten	Mitbestimmung
Pädagogisches Wissen	Kennenlernen der Sportart und ihrer Kultur	Organisationskompetenz
Reflexionsfähigkeit	Kennenlernen und gezielte Ausbildung des eigenen Körpers	
Rhetorische Kompetenzen	Verschieben von Leistungs-grenzen	
Wissen über Bewegung (Technik)		

Tabelle 6 Kompetenzmatrix der bei Kick on Ice erworbenen Sachbezogene Kompetenzen[28]. Eigene Darstellung in Anlehnung an Neuber et.al (2010) S.62.

7.3 Zusammenfassung erworbener Kompetenzen

Es war zu erwarten, dass die Teilnehmenden vor allem sportliche Kompetenzen erwerben. Dies ist durch die regelmäßige Teilnahme am Training zu erklären. Dabei stehen vor allem das Erlernen von Bewegung (z.B. Schlittschuhlaufen, Stickhandling), die Entwicklung von sportlichen Fähigkeiten und das Verschieben von Leistungsgrenzen im Mittelpunkt der Aussagen. Interessant erscheint, dass sich Teile der sportlichen Kompetenzen, insbesondere Ausdauer (Kennenlernen und gezielte Ausbildung des eigenen Körpers, Verschieben von Leistungsgrenzen) auf das übrige Leben übertragen lassen. Wichtig erscheint die Fülle an sozialen Kompetenzen, die in den Interviews genannt wurden. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass der Erwerb einer sozialen Kompetenz immer auch den Erwerb bzw. die Förderung weiterer sozialer Kompetenzen mit sich bringt. Für die personellen Kompetenzen lässt sich festhalten, dass Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl bei den Teilnehmenden besonders gefördert werden. Für die kognitiven Kompetenzen lässt sich resümieren, dass diese sowohl auf als auch neben dem Eis erworben werden. Der Sportbezug spielt dabei zwar eine Rolle, jedoch geschieht die Förderung kognitiver Kompetenzen vor allem durch die Arbeit mit den Teilnehmenden neben dem Eis (rhetorische Kompetenz, pädagogisches Wissen). Zur organisatorischen Kompetenz lässt sich festhalten, dass diese

[28] Die Einordnung der genannten Kompetenzen verläuft nicht immer trennscharf und es kann zu Überschneidungen kommen. Daher ist auch eine andere Einordnung möglich. So lässt sich die Kompetenz Leitungs- und Führungskompetenz sowohl bei den personalen- als auch bei den sozialen Kompetenzen einordnen.

vorwiegend neben dem Eis, außerhalb des Trainingsbetriebs erwerben. Generell lässt sich festhalten, dass der Erwerb und die Förderung von Kompetenzen sich nicht auf das Sporttreiben im Projekt beschränkt. Vielmehr findet dies auch außerhalb des Sporttreibens statt. Das Projekt, Kick on Ice, scheint ein Setting zu sein, in dem insbesondere personenbezogene Kompetenzen gefördert werden.

7.4 Personelle Resourcen bei Kick on Ice

7.4.1 TrainerInnen

Die Teilnehmenden bringen wiederholt zur Sprache, dass die TrainerInnen[29] für sie eine wichtige Rolle im Projekt spielen und auch bei den teilnehmenden Beobachtungen zeigte sich deren Bedeutung (B1). Insbesondere bei den Jüngeren.

„Oder wenn man irgendwie Schwierigkeiten hat bei irgendwelchen Trainingsaufgaben dann erklären sie dir das noch mal und das. Sie sind schon wichtig. Klar wir stehen halt viel auch auf eigenen Beinen und das haben wir halt auch alles von Jan sag ich mal gelernt oder von den Trainern halt, weil die auch gesagt haben: Ja macht das doch mal selber, ihr wisst doch wie das funktioniert, und dann gucken sie auch mal zu und wenn es nicht ganz so klappt, dann sagen sie: Gut ich zeig euch das noch mal. Aber man wird halt sehr sehr selbstständig“ (IP1 S.10f. Z.28-1)

Dabei scheinen die TrainerInnen die Teilnehmenden genau zu kennen und drauf zu achten, was sie den einzelnen Teilnehmenden zu trauen können und was nicht. In dem die TrainerInnen sich genügend Zeit für die einzelnen Teilnehmenden nehmen, als AnsprechpartnerIn auch für Probleme, die mit dem Sport nix zu tun haben, leben sie Hilfsbereitschaft, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Kooperation, Rücksichtnahme, Umgang mit Mitmenschen, Unterstützung, Vertrauen und Zusammenhalt vor. Sie agieren im Sinne einer Vorbildfunktion. Gleichzeitig zeigen sie den Teilnehmenden auf, wie sich Probleme lösen lassen (Problemlösung, Konfliktfähigkeit) (B1).

„Ja genau, aber nicht so, dass man sich überfordert fühlt, sondern die wissen, die können einen schon ganz gut einschätzen was sie einem zutrauen können und was nicht.“ (IP1 S.11 Z.4-5)

„Und dem wird halt auch von den Trainern, die sind absolut nett, hilfsbereit und den wird dann auch noch mal dadurch geholfen. Also da wird auf jeden Fall Engagement gezeigt, dass die den helfen wollen.“ (IP5 S.3 Z.27-29)

[29] An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die pädagogische Leitung (Jan) auch aktiv beim Training, in Form eines Trainers, teilnimmt.

Die motivierende Ansprache bzw. die motivierende Gesprächsführung stellt einen weiteren wichtigen Punkt in der Arbeit mit den TrainerInnen dar (IP3 S.8 / IP5 S.4).

Ihre Bedeutung für die Teilnehmenden zeigt sich auch neben dem Eis

„Und egal was man für Probleme hat man kann immer irgendwie zu den Trainern hingehen." (IP1 S.10 Z.25-26)

Es wird deutlich, dass die TrainerInnen eine wichtige Rolle für die Teilnehmenden einnehmen. Zum einen leiten sie die Übungen an und machen das Training so überhaupt erst möglich. Zum anderen sind sie auch neben dem Eis Ansprechpartner für Probleme jeglicher Art für die Teilnehmenden.
Jan formuliert es wie folgt:

„Da kommt man wieder dazu, dass wenn sowas hier betreiben will, gutes, meiner Meinung nach fast schon sehr gutes Personal brauch, weil man nicht jeden gleich hantieren, mit jeden gleich hantieren kann." (Jan S.7 Z.25-27)

„Ich glaube wir haben aufgrund der Breite, dass wir eben antreten und sagen dass wir jeden ziehen wollen aufs Eis oder bringen wollen, skaten lassen wollen, schon gute und verdammt breit, breiten Stuff an Trainer und Trainerinnen, die wirklich jeden schaffen zu nehmen." (Jan S.4 Z.17-20)

Durch die teilnehmende Beobachtung können die Aussagen der Interviewten bestätigt werden. Die TrainerInnen nahmen sich viel Zeit für diejenigen, die etwa das rückwärts Schlittschuhlaufen noch nicht beherrschten. Dabei versuchten die TrainerInnen individuell auf den Teilnehmenden einzugehen und zeigten die Übungen, wenn nötig mehrmals. Interessant erscheint, dass die TrainerInnen sich die Probleme der einzelnen Teilnehmenden merkten. So konnte beobachtet werden, dass Fortschritte lobend und motivierend zur Kenntnis genommen wurden (B1).

7.4.2 Pädagogische Leitung

In den Interviews mit den Teilnehmenden wurde gezielt nach der Bedeutung der pädagogischen Leitung gefragt. Die Antworten der Teilnehmenden zeigen, dass die Bedeutung vor allem neben dem Eis liegt. So berichten zwei Teilnehmende, dass dies ihnen besonders bei ihrer persönlichen Entwicklung geholfen hat.

„Vieles, weil nicht nur das Projekt ja ein bisschen mehr gibt als andere Dinge, sondern Jan ist auch ein bisschen mein Mentor. Ja also ich hab Jan auch ein bisschen mehr zu verdanken. Dadurch, dass er 2013 mein Potential gespürt hat, bin ich ja auch des Öfteren hingegangen zu Kick on Ice und dachte mir dann so ja, wenn er an mich glaubt wieso denn auch nicht." (IP2 S.4 Z.3-7)

„Und dann hatte ich auch ein Praktikum bei Jan (Projektleitung) zum Beispiel gemacht und die (Name einer Mannschaft) trainiert gehabt und dann hat Jan mir halt auch gezeigt: Guck mal so kann man eher mit den Kindern umgehen oder mit den Kindern sprechen, dass die dich halt nicht so als höhere Person sehen, sondern dass man sich zum Beispiel immer hinkniet, wenn man mit denen redet, dass man so auf der Augenhöhe ist und das habe ich dann im Praktikum in der Kita auch angewendet und habe gemerkt, dass ich damit viel besser klar komme mit den Kindern und die dann auch mit mir besser klar kamen. Und jetzt weiß ich auf jeden Fall, dass ich Erzieherin werden möchte und Jan hat auch gesagt, dass es der richtige Beruf, seiner Meinung nach, für mich." (IP1 S.4 Z.6-15)

7.4.3 Peergroup Education

An den Aussagen der Teilnehmenden wird deutlich, dass das Projekt für sie sehr viel mehr ist als nur eine Freizeitbeschäftigung. Das Projekt hat für sie eine ganzheitliche Bedeutung. Einige der interviewten Teilnehmenden berichten, dass das Projekt für sie eine Art zweites Wohnzimmer ist. Für sie ist das Projekt so etwas wie Familie.

„Ich würd sagen: Kick on Ice ist Familie. Wir halten alle zusammen, wenn es irgendwie Probleme gibt, dann lösen wir die auch zusammen" (IP2 S.1 Z.3-4)

„Kick on Ice ist für mich, ja kann man eigentlich nicht anders sagen, Kick on Ice ist für mich Familie. Einfach so ein Tagesablauf oder so generell so ein Punkt, wo man wirklich weiß, dass es zu festen Zeiten und da sieht man die Leute wieder." (IP3 S.1 Z.3-6)

„Also für mich gibt es bei Kick on Ice eigentlich nichts negatives. Man wird nicht verletzt und wenn verstehen es alle und helfen einem dann auch. Und es ist halt wie so eine Familie." (IP5 S.3 Z.22-24)

Für einen anderen Teilnehmenden stellt der Sport allgemein eine Art zweites Wohnzimmer dar. Dies schließt das Projekt mit ein, begrenzt sich jedoch nicht allein auf dieses (IP4 S.5f). Die Teilnehmenden scheinen sich als ein Ganzes zu verstehen, als eine Art große Gruppe, auch wenn einzelne Teams und enge Freundschaft existieren.

Eine weitere wichtige Rolle nehmen in diesem Zusammenhang die SupporterInnen, TeamvertreterInnen / Kapitäne und JuniortrainerInnen und die Peergroup selbst ein.

„Naja ich find dadurch, dass wir halt eben Kapitäne und Teamvertreter haben, sind wir halt sehr nah an den Teams. Die wir halt erreichen wollen. Kleine Kinder wollen wir ja eigentlich auch erreichen und wenn wir sozusagen mehr von diesen Menschen haben, dann könn wir halt mehrere Personen helfen oder halt eben zum Sport führen. Das es halt auch eben einige andere Menschen gibt, die halt so auf dem Eis abschalten können und dann halt eben Spaß haben." (IP2 S.7 Z.24-29)

Für die Teilnehmenden nehmen die anderen Teilnehmenden, besonders die, die schon eine längere Zeit im Projekt sind, eine Vorbildfunktion ein. An ihnen orientieren sie sich und gucken sich etwas von ihnen ab. Dabei werden sich nicht allein sportliche Fähigkeiten abgeschaut, sondern auch personengebundene Kompetenzen, etwa Hilfsbereitschaft (IP5 S.7).

„Also wie gesagt, das sind halt auch Vorbildfunktionen. Also es gibt ja auch wirklich, wo ich hier angefangen hab ja war ich glaube ich 13,14 und da waren welche, die waren 20, 21, da habe ich gesehen ok die sind halt schon älter, die sind hier schon länger und können halt viel besser spielen als ich und da war ich halt nicht deprimiert, sondern hab so gedacht: Ok, die spielen hier so lange und sind schon älter, wenn ich dann auch so alt bin und solange spiele bin ich genauso gut. Zumindest annähernd so gut." (IP1 S.13 Z.4-9)

„Na das sie zum Beispiel, wie ich schon gesagt hatte, jedem helfen und auch immer Tipps geben. Halt sich nicht ignorant oder so verhalten. Und auch zum Beispiel sich an die Regeln halten zum Beispiel keine Schlagschüsse, keine Checks und sowas. Und deswegen machen wir das auch nicht. Und haben halt auch Spaß daran andere Leuten zu zeigen wie es geht und ja." (IP5 S.7f Z.28-3)

Interessant erscheint, dass die Teilnehmenden, die bereits längere Zeit dabei sind, diese Vorbildrolle einnehmen und dabei auch selbst ihre eigenen Kompetenzen fördern (Einnehmen einer Vorbildfunktion, Leitungs- und Führungskompetenz). Dabei handelt es sich teilweise um Teilnehmende, die TeamvertreterInnen / Kapitäne, SupporterInnen oder JuniortrainerInnen im Projekt sind (IP2 S.7ff. / IP4 S.8). Ob dies bewusst oder unbewusst geschieht, lässt sich aus den Aussagen nicht eindeutig herauskritisieren.

„Wir versuchen immer die Jungs ein bisschen zu drosseln, weil die immer so sind: Ja wir wollen gewinnen und sonst was. Und da versuch ich immer denen so beizubringen: Jo es geht nicht immer ums gewinnen. Man kann auch verlieren und gewinnen. Und ich find es geht eigentlich immer so ums menschliche. Also ich versuch schon irgendwie Leuten irgendwie was beizubringen, die halt auch möchten." (IP2 S.11 Z.19-23)

„Von den anderen Mannschaften zum Beispiel und von den neuen Leuten halt wirst du relativ als Vorbild gesehen erstmal, weil sie den Sport ja noch nicht so kennen." (IP4 S.8 Z.10-11)

Trotz der Übernahme von Funktionen innerhalb des Projektes (z.B. Kapitänsamt), verstehen sie sich weiterhin als ein Teil der übrigen Teilnehmenden und des jeweiligen Teams. Eine Teilnehmende, die Kapitänin ihres Teams ist, versteht sich vielmehr als Mentorin, die zwischen TrainerInnen und den Teilnehmenden vermittelt.

„Naja ich fühl, also ich find das schon besser, dass man auf einer Ebene ist, weil ich bin ja nichts besseres, nur weil ich Kapitänin bin. Das ist halt mein Team und wenn ich eben halt Kontakt zu

meinem Team haben will, dann muss das schon auf Augenhöhe sein, weil sonst bringt das Ganze ja nichts. Dass die mich dann die ganze Zeit sehen so als herablass, also als her rüber stehende Person. Das will ich ja nicht. Ich mein das sind ja auch Menschen, die gleiche Werte haben wie ich. Die wollen ja eigentlich auch alle nur spielen und sonst was.“ (IP2 S.12f. Z.29-3)

Die Peergroup als solche scheint eine Rolle im Projekt für die Förderung von Kompetenzen darzustellen. Indem Teilnehmende sich gegenseitig helfen, werden personengebundene Kompetenzen (Durchhaltevermögen, Selbstbewusstsein, Setzen und Verfolgen Zielen, Umgang mit Misserfolg, Hilfsbereitschaft, Kooperation, Problemlösung, Umgang mit Mitmenschen, Unterstützung, Zusammenhalt) gefördert, da diese selbst vorgelebt werden. Die Teilnehmenden bringen sich selbst etwas bei.

„Also es war halt auch schön, sag ich jetzt mal (Name), die kam dann ja auch zu mir: Ja mach dir keinen Kopf. Wir machen die Trainingsübungen, ich war ja nicht so gut am Anfang, wir machen die Trainingsübungen zusammen. Und dann hat sie sich mich geschnappt, sag ich mal und dann sind wir die Trainingsschritte alle ordentlich durchgegangen.“ (IP1 S.3 Z.2-6)

An dieser exemplarisch ausgewählten Aussage zeigt sich die Bedeutung der Teilnehmenden im Projekt für andere. Hier wird u.a. Hilfsbereitschaft vorgelebt. Insofern übernehmen die Teilnehmenden für andere Teilnehmende, ob bewusst oder unbewusst, eine Art Vorbildfunktion. Dabei scheint es nicht zwingend eine Rolle zu spielen, wer da wem im Einzelfall hilft in Bezug auf die Dauer der Teilnahme am Projekt und das jeweilige Alter des helfenden Teilnehmenden. Bei der Betrachtung der Aussagen zeigt sich, dass nicht immer zwischen den einzelnen Rollen, die einige Teilnehmende innehaben, differenziert wird. Eine Teilnehmende fordert die Unterstützung der SupporterInnen gewissermaßen ein.

„Naja das sie sich mehr in das Projekt einbringen und dementsprechend auch ihre Erfahrungen an jüngere weitergeben zum Beispiel jetzt weiß ich nicht beim Girls Only Training oder so was halt mal einen Trainer machen.“ (IP3 S.11 Z.6-8)

Die Erfahrungen der Teilnehmenden, egal wie lange sie im Projekt sind, welche Rolle sie innehaben, scheint eine große und wichtige Ressource für alle Teilnehmenden und für das Projekt selbst darzustellen.

Hinzu kommt, dass das Projekt einen Ort darstellt, wo Freundschaften entstehen und gepflegt werden. Die Teilnehmenden beschreiben, dass sie im Projekt ihre guten und engen Freunde treffen (IP1 S.1ff / IP3 S.5ff. / IP4 S.1ff. / IP5 S.3). Die teilnehmenden Beobachtungen zeigen, dass die Freunde bzw. die Peergroup teilweise entscheidend für die Teilnahme sind (*„Kommst du nicht, komm ich auch nicht.“)* (B1).

7.5 Möglichkeit zur Partizipation

Innerhalb von Kick on Ice können die Teilnehmenden mitbestimmen. Der Ausgangspunkt zur Partizipation liegt sowohl bei Jan bzw. den TrainerInnen als auch bei den Teilnehmenden selbst. Eine Möglichkeit stellt die Teamvertretersitzung dar. Zu ihr können alle Teilnehmenden kommen. In der Regel kommen jedoch eher die TeamvertreterInnen bzw. Kapitäne der einzelnen Teams. Auf ihnen wird das weitere Vorgehen im Projekt bzw. die Weiterentwicklung dessen, Planung der Eisnächte etc. besprochen. Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit ihre Wünsche, Ideen und Kritik zu äußern.

„Also mit den Teamvertretersitzungen hat Jan immer gesagt: Da kann jeder kommen wer möchte. Und ich dachte immer so: Naja ich bin ja kein Teamvertreter so, ich gehöre zu meinem Team dazu aber ich bin nur Mitglied. Und dann bin ich mit einem Spieler von mir bin ich dann öfter mal hingegangen. Mittlerweile bin ich auf oft die Einzige, weil ich ja noch Schule hab und die anderen müssen arbeiten und dann können sie meistens nicht und so kann ich mein Team wenigsten auf dem Laufenden halten." (IP1 S.5 Z.9-14)

Dadurch, dass die Teilnehmenden im Projekt mitbestimmen und mitmachen können, wird ein Setting geschaffen, in dem der Kompetenzerwerb gefördert werden kann. Partizipationsfähigkeit, Unterstützung, Selbstvertrauen, Übernahme von Verantwortung (personengebundene Kompetenzen) und Durchführungskompetenz von Trainingseinheiten und Übungen, Mitbestimmung und Organisationskompetenz (sachbezogene Kompetenzen) stehen hierbei im Fokus der Betrachtung. Dies findet sowohl auf dem Eis als auch neben Eis statt. Auch innerhalb der einzelnen Teams partizipieren die Mitglieder an Entscheidungen. Gleichzeitig wollen die Teilnehmenden auch Aufgaben innerhalb des Projektes von sich aus übernehmen (Jan S.1,11f / IP1 S.5ff. / IP2 S.2 / IP3 S.13 / IP4 S.4ff.).

„Bis dahingehend, dass man dann natürlich jedem Jugendlichen nach Möglichkeit eine Aufgabe gibt, die und ihm so ins Projekt involviert. Also einfach um den Trainern Trainerinnen unter die Arme zu greifen, kann man einigen dann schon nach und nach immer mehr Aufgaben geben. Ob es der Scheibeneimer ist den man aufs Eis trägt oder halt auch wirklich bis hin schon welchen, die nach ein zwei Jahren Übungen anleiten können, Stichwort Juniortrainer." (Jan S.1 Z.17-22)

Die Möglichkeit der Mitbestimmung durch die Teilnehmenden ist durch Jan gewünscht und wird dementsprechend gefördert. Gleichzeitig wird dem Bedürfnis zur Teilhabe am Projekt durch die Teilnehmenden Rechnung getragen.

„Und ich glaube für die Kids ist es, sonst wären sie da nicht so intensiv dabei, schon eine Sache bei dem sie, bei der sie unterbewusst merken: Hey ich gehöre dazu. Das ist so: Ich bin Teil des Projekts,

aber das Projekt ist natürlich auch Teil meines Alltags. Also insofern das eignet sich perfekt, um es vielleicht mal anders zu formulieren, um jeden neben dem Eis zusätzlich zu involvieren. Um noch mehr, ja zweites Wohnzimmer zu sein. Noch mehr Anlaufstelle, offene Anlaufstelle, die jeder Zeit, egal wie gut oder schlecht man drauf ist, für einen da ist. Das ist glaube ich gut." (Jan S.12f Z.28-1)

7.6 Selbstverständnis von Kick on Ice

7.6.1 Prinzip der Freiwilligkeit

Kick on Ice zeichnet sich dadurch aus, dass die Teilnahme freiwillig stattfindet. Interessant erscheint, dass die Teilnehmenden die Freiwilligkeit anerkennen und für gut befinden, da es ihnen Freiräume lässt. Gleichzeitig empfinden sie eine Verpflichtung zur Teilnahme. Diese resultiert jedoch aus der eigenen Motivation. Die Teilnehmenden wollen von sich aus regelmäßig zum Training, den Eisnächten und zum Projekt kommen. Teilweise wird in diesem Zusammenhang auch von einer verpflichtenden Teilnahme gesprochen, da die Aufgabe besteht, das einige Team zu organisieren und zu führen. Bei den interviewten Teilnehmenden scheint eine selbstverpflichtende Freiwilligkeit zu existieren. Diese begründet sich wohl aus der Freude am Projekt selbst und der Übernahme von Verantwortung (soziale Kompetenzen) innerhalb des Projektes (IP1 S.7 / IP4 S.5 / Jan S.10).

„Ich hab ja ein Team unter mir. Ich bin verpflichtet nicht nur gegenüber mich selbst, sondern auch meinem Team. Das heißt, ich muss eigentlich andauernd anwesend sein bei jeder Eisnacht damit sie überhaupt kommen." (IP2 S.6 Z.12-14)

„Also für mich persönlich ist es schon relativ verpflichtend hierher zu kommen. Ich mach das verpflichtend auf freiwilliger Basis, sage ich jetzt einfach mal." (IP3 S.7 Z.25-26)

Die Teilnehmenden entscheiden allein über ihre Teilnahme am Projekt. Die Übernahme von Verantwortung und die Selbstständigkeit lassen sich daran exemplarisch erkennen.

7.6.2 Spaß vor Leistung

In allen Interviews mit den Teilnehmenden zeigt sich, dass das Spaß haben im Projekt an oberster Stelle steht und einem eventuellen Leistungsgedanken entgegen strebt. Egal wie gut oder schlecht jemand ist, der Spaß steht absolut im Mittelpunkt (IP1 S.8ff. / IP2 S.7ff. / IP3 S.12f / IP4 S.3ff. / IP5 S.6ff.). Einige Teilnehmende müssen jedoch manchmal in ihrer Spielweise gezügelt werden (B1 / B2).

„Wir haben viel Spaß daran, auch wenn wir nicht so oft gewinnen. Aber das ist halt bei uns schon so ne. Wir kommen dahin und wissen wir werden nicht erster oder zweiter Platz und trotzdem

geben wir alles auf dem Eis, wir haben Spaß und das ist glaube ich das einzige was bei uns zählt." (IP1 S.9 Z.21-24)

„Auf dem Eis zu sein. Einfach spielen zu können, ohne irgendwie mir einen Kopf drüber zu machen, was ich da jetzt falsch gemacht habe oder nicht." (IP2 S.7 Z.17-18)

Auch hier lässt die Förderung von Kompetenzen erkennen. Indem alle akzeptieren und auch entsprechend handeln, dass der Spaß im Vordergrund steht, agieren sie gleichzeitig auch als Vorbilder, da sie das entsprechende Verhalten vorleben (Einnehmen einer Vorbildfunktion). Dies tun sie beispielweise für jene Teilnehmenden, die noch nicht solange im Projekt sind. Gleichzeitig wird durch die faire Spielweise auch die Einhaltung von Regeln, Fair Play, Hilfsbereitschaft, Respekt, Rücksichtnahme, Umgang mit Mitmenschen (soziale Kompetenzen) gefördert.

Auch wenn der Spaß im Vordergrund steht, zeigt sich in einigen Aussagen der Interviewten, dass ein eigener Wunsch besteht sich zu verbessern. Dies jedoch immer in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten z.B. besser Schlittschuhlaufen (IP1 S.7ff. / IP4 S.3 / IP5 S.3ff.).

7.7 Vergleich zum Verein

Beim Vergleich mit dem Sportverein zeigt sich, dass der Leistungsgedanke, welcher im Großteil der Sportvereine existiert, ein entscheidender Unterschied zum Projekt darstellt[30]. Hier haben die Teilnehmende teilweise auch nicht so gute Erfahrungen gemacht.

„Na ich dachte halt eigentlich, dass dieses typische Vereinsmuster das man so hört: Ja man trainiert, es geht darum das man Erfolg hat und so. Was hier ja überhaupt nicht ist. Deswegen bin ich ja, kam hier her und dachte so: Ich probiere es aus. Schon beim ersten Training hab ich gleich gemerkt: Ok, man wird nicht blöd angeguckt, wenn man noch nicht so gut ist." (IP1 S.4 Z.28-32)

„Genau dieser Leistungsdruck, den haste halt im Verein, den haste hier nicht. Und das ist eigentlich auch das gute hier." (IP4 S.9 Z.8-9)

„Ja das war durch ein Probetraining. Also ich hab bei einem Verein ein Probetraining gemacht, da war ich dann aber nicht so gut." (IP5 S.1 Z.9-12)

Auch an diesem letztgenannten Zitat zeigt sich, dass der Sportverein in der Regel auf Leistung ausgelegt ist. Kinder und Jugendliche, die diese Leistung nicht erbringen können bzw. nicht über die entsprechende Leistungsstärke verfügen, können nicht mitmachen im Verein. Dazu

[30] Nicht in allen Sportvereinen sind Leistungs- und Konkurrenzelemente enthalten. So gibt es Sportvereine bzw. Abteilungen und Mannschafen in den Sportvereinen, die nicht an den üblichen Wettkämpfen teilnehmen.

muss zwingend erwähnt werden, dass es Unterschiede zwischen den einzelnen Sportarten der Sportvereine gibt. Die Anzahl von Sportvereinen im Eishockey lässt sich nicht mit der des Fußballs vergleichen. Innerhalb des Fußballs in Sportvereinen existieren oftmals mehrere Mannschaften in einer Altersgruppe. Dort ist es möglich, dass nicht so gute Kinder und Jugendliche weiterhin im Verein verbleiben können. Dies ist im Eishockey nicht gegeben[31].

„Und dann ist es wiederum aus zwei Gründen meiner Erfahrung nach so, erstens kann man in Deutschland ab einem bestimmten oder in dieser Jugend nur spielen, wenn es leistungsorientiert ist. Es gibt keine klassische zweite Mannschaft, die dann rein im Hobbybereich aktiv ist.“ (Jan S.5 Z.12-14)

„Ich glaube wir haben aufgrund der Breite, dass wir eben antreten und sagen, dass wir jeden ziehen wollen aufs Eis oder bringen wollen, skaten lassen wollen schon gute und verdammt breit, breiten Stuff an Trainer und Trainerinnen, die wirklich jeden schaffen zu nehmen. Und das hebt uns ganz doll ab von einem klassischen Verein.“ (Jan S.4 Z.17-20)

Das Projekt stellt somit eine Möglichkeit dar Eishockey im Jugendbereich zu spielen, ohne Leistungsgedanken. Das Projekt agiert dabei im Vorfeld der Vereine.

„Ich sag das immer so salopp: Wir sind die, die im Vorfeld der Vereine arbeiten, sprich salopp formuliert: Die zwischen der Couch, sprich dem nichts tun und dem klassischen Verein agieren.“ (Jan S.9 Z.31-33)

Gleichzeitig ist ein klassischer Leistungs- und Konkurrenzgedanke nicht vorhanden. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass der Spaß für die Teilnehmenden absolut im Vordergrund steht, auch im Vergleich zum Sportverein. Zwar gibt es innerhalb des Projekts Turniere, bei denen die einzelnen Teams gegeneinander spielen, jedoch steht der Fair Play Gedanke und der Spaß am Sport im Vordergrund. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass bei den Eisnächten (Turnieren) Späße und Witze untereinander gemacht werden (B2). Trotz des Turniers wird, ähnlich wie im Training, Rücksicht aufeinander genommen. Die guten Teilnehmenden nehmen sich zurück, wenn ihnen nicht so gute Teilnehmende auf dem Eis in einem Zweikampf begegnen (B1 / B2 / IP5 S.7f).

„Ich glaube schon, weil bei den meisten Vereinen hört man ja es geht da um Leistung und man möchte diese halt pushen und das die halt auch an Wettbewerben teilnehmen und so. Wir machen ja unsere eigenen Wettbewerbe, sag ich mal. Und das ist halt das, was der große Unterschied ist, weil bei uns steht halt Fairplay ganz oben auf der Liste. Das wirklich keine harten Checks gefahren werden, dass keine Schlagschüsse, weil wir halt auch wirklich jüngere haben, die mitspielen. Mal haben wir

[31] Zum Vergleich: Es gibt 389 Fußballvereine im Gegensatz zu 11 Eishockeyvereinen in Berlin (Berliner Fußballverband 2018 / Berliner Eissport-Verband e.V. o.J.).

welche dabei, die sind 12 und die sind halt nicht so groß und stabil auf dem Eis, wie einer der 22 ist und schon länger Eishockey spielt. Also das ist bei uns ganz ganz oben." (IP1 S.10 Z.10-17)

Die Freiwilligkeit in der Teilnahme stellt ein weiteres Unterscheidungsmerkmal aus Sicht der Interviewten dar. Die Teilnehmenden entscheiden selbst, wann sie zum Projekt kommen (IP4 S.8f.).

„Und die zweite Sache ist, dass bei uns natürlich nicht dieser Zwang herrscht zu jedem Training kommen zu müssen. Das passiert dann irgendwann, weil die Kids selber merken: Ich hab da Bock drauf und dann sehen wir sie doch jede Woche hier. Aber so gehen wir nicht ran. Das ist sozusagen ein erfreuliches Ergebnis. Und bei den Vereinen ist es ja schon eher so, dass gar nicht darüber gesprochen wird, sondern komplett klar ist, dass zu jeder Trainingseinheit erschienen wird. Die Lockerheit lassen wir ihnen selber zu entscheiden wann mal nicht." (Jan S.10 Z.6-12)

Eine Teilnehmende nennt den deutlich geringeren Betrag, den man im Projekt zahlen muss.

„Naja man muss nicht wirklich viel Geld bezahlen, außer, im Verein bezahlt man ja mehr Geld als im Projekt." (IP2 S.9 Z.15-16)

„Zweitens zahlen die Kids, wenn sie das erste, zweite Jahr bei uns sind gar nichts und dann von dir angesprochenen Saisonbeitrag von einem symbolischen Wert." (Jan S.4 Z.15-16)

Das Projekt scheint, im Vergleich zum klassischen Sportverein, ein Setting zu schaffen, indem der Zugang zum Projekt sehr niedrigschwellig gehalten wird (Spaß vor Leistung, Prinzip der Freiwilligkeit). Damit scheint es sich essentiell vom klassischen Sportverein zu unterscheiden.

7.8 Erziehung und Bildung innerhalb Kick on Ice

In den Aussagen der Interviewten lässt sich durch das Projekt sowohl eine Erziehung und Bildung zum Sport als auch eine Erziehung und Bildung durch den Sport erkennen. Dabei muss erwähnt werden, dass es bei beiden zu Überschneidungen kommt. Beide können nie getrennt voneinander betrachtet werden (Vgl. Kap. 4.5).

7.8.1 Erziehung und Bildung zum Sport

Die Interviewten beschreiben, dass die Sportart des Eishockeys für sie etwas darstellt, das ihnen Spaß macht. Dies scheint jedoch in der Kombination aus dem Prinzip Spaß vor Leistung, der Sportart selbst und der Einbindung in das Projekt durch die Möglichkeit zur Partizipation zu geschehen.

„Und Eishockey ist halt auch so eine Sportart, das macht nicht jeder. Es ist halt so dieses, was auch so ein bisschen den Kick gibt, sag ich jetzt mal, so zu sagen: Hey ich spiele Eishockey, und dann

noch als Mädchen. Da wird man manchmal schon ganz schön komisch angeguckt und dann kommen interessante Nachfragen: Wie, wo spielst du denn Eishockey und so. Und ja das ist dann so, eigentlich ganz (unv. schön?)" (IP1 S.6 Z.20-24)

„Ja für mich ist es halt ein Jugendprojekt, was halt die Jugendlichen von der Straße holt und mit Eishockey versucht zu begeistern. Und ja dadurch das ist eigentlich relativ fördernd für die Jugend auch was das halt gut fördert, dass die Kids dann auch was lernen dabei." (IP4 S.1 Z.3-5)

Die Erziehung und Bildung zum Sport scheint sehr heterogen stattzufinden, was den Zugang zum Projekt darstellt. Gemeinsam ist allen, dass sie Interesse an der Sportart hatten und diese ausüben wollten. Durch die Sportart gelangen die Kinder und Jugendlichen überhaupt erst zum Projekt und werden somit auch erst greifbar für Angebote der Kinder- und Jugendhilfe (IP1 S.2f. / IP3 S.1f. / IP5 S.1)

„Ja und zwar, ich bin ja zum Eishockey gegangen, zu Eisbärenspielen immer. Und dann meinte ich schon immer, ich möchte öfters Eishockey spielen als nur im Winter auf dem See. Und da kannte ich dann auch einen, der auch hier mal war im Projekt. Und der hat dann gesagt, ja, da gibt's das Projekt Kick on Ice und dann hat er mich mal so zu einer Eisnacht mitgenommen. Und seitdem bin ich eigentlich regelmäßig dabei." (IP4 S.1f Z.27-2)

„Ja. Ich war mit meiner damaligen besten Freundin immer eislaufen und dann ja hat uns jemand angesprochen und meinte so: Wollt ihr nicht eigentlich mal Eishockey spielen. Dann waren wir beide so: Ja komm! Und dann sind wir im November 2013 zum Training gegangen und haben uns das erste Mal sozusagen bei Kick on Ice angemeldet in (Ort). Und seitdem sind, bin ich seit 2013 dabei." (IP2 S.1 Z.19-23)

Dies zeigt sich auch, dass grundsätzlich wohl immer der Wunsch bzw. die Motivation bestand, den Eishockeysport auszuüben bzw. ihn auszuprobieren. Eine anfängliche Motivation den Eishockeysport auszuüben, scheint damit bereits vor dem Projekt vorhanden gewesen zu sein. Das Projekt greift diese anfängliche Motivation nun auf.

„Also im Moment ist nur die Motivation für Eishockey da." (IP5 S.1 Z.19)

„Dieses motivierende ist halt schon zu vergleichen, was Jan halt da gemacht hat mit dem immer wieder loben und sowas. Ist ja schon so Motivation so." (IP3 S.9 Z.20-21)

Die Teilnehmenden versuchen von sich aus selbst regelmäßig zum Projekt zu kommen. Ausnahmen bestehen insofern, wenn sie es aufgrund von anderen Verpflichtungen wie Schule, Arbeit, Familie oder durch Krankheit etc. verhindert sind (IP2 S.2,12 / IP5 S.2).

„Klar es ist keine Pflicht, wenn man mal keine Lust hat oder wenn man krank ist oder da ist dir dann keiner böse, wenn man mal nicht zum Training kommt. Aber man will ja dann auch zum Training gehen. Das ist dann dieses (unv.), man will ja dann." (IP1 S.7 Z.9-12)

„Also Kick on Ice ist jetzt für mich auch der (Name eines Vereins) gemeint. Also diese Abteilung Floorball. Dementsprechend halt im Sommer ein Mal die Woche. Im Winter zwei Mal bzw. drei Mal und die ganzen Teamvertretersitzungen oder Sommerfeste oder wie auch immer." (IP3 S.13 Z.28-31)

Interessant erscheint, dass einige Teilnehmende das Trainingsangebot des Floorballs eines dort ansässigen Vereins wahrnehmen.

„Durch die Arbeit jetzt nur noch alle zwei Wochen. Früher war es jede Woche. Und dann halt war es halt einmal und dann mittwochs war dann auch ab und zu mal eine Einheit. Sone Trainingseinheit." (IP4 S.2 Z.23-25)

Bei einigen Teilnehmenden findet in der Teilnahme am Projekt ein Abwägungsprozess statt, da die Trainingszeit manchmal zur selben Zeit stattfindet, wie Spiele der Deutschen Eishockey Liga (DEL).

„Dieses freiwillige, das ich versuche jeden Freitag, wenn jetzt zum Beispiel ich sag jetzt mal ein Team wie Krefeld oder sowas in der Mercedes Benz Arena spielt und sowas, dann versuche ich auch eher abzuwägen: Geh ich jetzt lieber Eishockey gucken oder geh ich jetzt selber Eishockey spielen." (IP3 S.7 Z.27-1)

„Und bei den Vereinen ist es ja schon eher so, dass gar nicht darüber gesprochen wird, sondern komplett klar ist, dass zu jeder Trainingseinheit erschienen wird. Die Lockerheit lassen wir ihnen selber zu entscheiden wann mal nicht. Und ein ganz guter Punkt dabei ist immer wo man merkt: Ok jetzt ist es gekippt, wenn die nicht mehr zum Eishockey zum Gucken gehen, sondern selber den Sport fabrizieren. Wir stehen in Konkurrenz mit Freitagabend DEL Zeit der ersten Herrenmannschaft aus Berlin der Eisbären und irgendwann ist die Dauerkarte halt nicht mehr so viel wert." (Jan S.10 Z.9-16)

Jan beschreibt in seinen Aussagen, was Kick on Ice ist und wie in der pädagogischen Arbeit zunächst vorgegangen wird. In diesen Aussagen lässt sich eine Erziehung und Bildung zum Sport erkennen.

„Kick on Ice ist ein Jugendprojekt der Berliner Sportjugend, die sich zum Ziel gesetzt hat alle Jugendlichen zum Sport zu bringen. So wir bieten ein sogenanntes niedrigschwelliges Sportangebot und versuchen während der Saisons, während der Trainingsangebote einfach die Verbindlichkeiten, wie man so schön sagt, hochzuschrauben, je ne Fertig- und Fähigkeit." (Jan S.1 Z.3-6)

„Also wir fangen damit an, dass die Kids natürlich klar eine halbe Stunde vor dem Training hier sein müssen. Geht um Eishockeysport, da braucht man eine Weile, bis man in diesen Sachen drin steckt. Sprich die ganzen Klamotten angezogen hat. Erster Schritt ist dann, dass die Kinder und jungen Erwachsenen sich sozusagen zu jeder Trainingseinheit per E-Mail anmelden. Zu jeder Trainingseinheit und oder zu den Eisnächten und in dieser E-Mail dann gegebenenfalls natürlich Ausrüstungswünsche äußern. Brauche Helm in Größe blablabla und so weiter. Bis dahingehend, dass man dann natürlich jedem Jugendlichen nach Möglichkeit eine Aufgabe gibt, die und ihm so ins Projekt involviert. Also einfach um den Trainern Trainerinnen unter die Arme zu greifen, kann man einigen dann schon nach und nach immer mehr Aufgaben geben. Ob es der Scheibeneimer ist, den man aufs Eis trägt oder halt auch wirklich bis hin schon welchen, die nach ein zwei Jahren Übungen anleiten können, Stichwort Juniortrainer." (Jan S.1 Z.11-22)

„Zum einen klar, um überhaupt erstmal Sport zu machen, irgendwas zu tun. Der Sport ist nur Mittel zum Zweck, damit sich die Kids bewegen, soziale Kontakte erlernen, Werte und Regeln vermittelt bekommen, sich Teil, als Teil des Teams fühlen und diese ganzen Prozesse, die damit ausgelöst werden." (Jan S.5 Z.4-8)

Hier zeigt sich, wie eine Erziehung und Bildung zum Sport innerhalb der sportorientierten Sozialen Arbeit aussehen kann. Zunächst besteht das Ziel, die Kinder und Jugendlichen überhaupt erst zum Sport bzw. Eishockey zu bringen. Dies geschieht durch die niedrigschwellige Konzipierung des Projektes (Spaß vor Leistung, Prinzip der Freiwilligkeit, gestellte Ausrüstung etc.). Nach und nach werden den Teilnehmenden einzelne Aufgaben übergeben, d.h. sie werden in das Projekt involviert. Dies geschieht etwa dadurch, dass Teilnehmende Trainingsübungen anleiten (JuniortrainerIn), als auch neben dem Eis, etwa beim Taschen packen helfen. Gleichzeitig erfahren sie hierbei Werte und Normen, die innerhalb des Projektes gelten, beispielsweise der Fair Play Gedanke. Bereits hier findet die Förderung von Kompetenzen statt, indem die im Projekt vorhandenen Werte und Normen durch das Projekt und den bereits Involvierten (Teilnehmende, TrainerInnen, Pädagogische Leitung etc.) vorgelebt werden.

7.8.2 Erziehung und Bildung durch Sport

Eine Erziehung und Bildung durch Sport lässt sich ebenfalls in den Aussagen der Interviewten erkennen. Wie bereits dargestellt, werden durch das Projekt eine Vielzahl von Kompetenzen (Personengebundene und Sachbezogene) gefördert. Dies geschieht nun auch dadurch, dass die Teilnehmenden sowohl auf dem Eis als auch neben dem Eis in das Projekt durch die Übernahme von Aufgaben in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden.

„Also mir persönlich hat es auch bei der Berufsfindung geholfen, muss ich ehrlich sagen, weil ich war halt so, war noch in der Schule als ich hier angefangen habe und dann war mein Wunsch immer irgendwas mit Kindern zu machen. Und dann hatte ich auch ein Praktikum bei Jan (Projektleitung) zum Beispiel gemacht und die (Name einer Mannschaft) trainiert gehabt und dann hat Jan mir halt auch gezeigt: Guck mal so kann man eher mit den Kindern umgehen oder mit den Kindern sprechen, dass die dich halt nicht so als höhere Person sehen, sondern dass man sich zum Beispiel immer hinkniet, wenn man mit denen redet, dass man so auf der Augenhöhe ist und das habe ich dann im Praktikum in der Kita auch angewendet und habe gemerkt, dass ich damit viel besser klar komme mit den Kindern und die dann auch mit mir besser klar kamen. Und jetzt weiß ich auf jeden Fall, dass ich Erzieherin werden möchte und Jan hat auch gesagt, dass es der richtige Beruf, seiner Meinung nach, für mich." (IP1 S.4 Z.4-15)

„Absolut, ja. Also durch Kick on Ice hab ich ja auch erlernt, wie man in Konflikte rein geht und sonst was. Also eigentlich nicht direkt durch Kick on Ice, sondern eben halt durch ein Partnerprojekt von Kick on Ice. Das war damals (Name eines Projektes). Das ist so ein Projekt generell von Kick. Und dort hab ich halt auch gelernt, wie man in Konflikte reingerät und wie man die ohne Schlägerei und sonst was löst. Also wortgewandter mehr und das hilft einem eigentlich schon sehr weiter. Also ich weiß, dass Gewalt nicht wirklich die richtige Lösung ist. Also kann ich auch mit Wörtern mehr etwas erbringen, als mit Fäusten und sonst was." (IP2 S.5 Z.20-27)

An diesen beiden Beispielen zeigt sich die Zukunftsorientierung durch den Sport innerhalb des Projektes. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung scheint dabei ebenso stattzufinden, da etwa die Konfliktfähigkeit über das Projekt hinaus gefördert werden kann. Gleichzeitig werden die Teilnehmenden durch Aufgaben an das Projekt gebunden, die über das eigentliche Sporttreiben hinausgehen. Zudem, scheint es, werden innerhalb des Projektes Kompetenzen gefördert, die die Teilnehmenden auch über das Projekt hinaus anwenden können.

„Ich glaube, ich hätte es halt viel viel später erst mitbekommen oder gelernt, sag ich jetzt mal. Ich weiß nicht, ob ich es gelernt hätte, aber ich schätze mal, wenn dann sehr sehr spät, sehr viel später. Weil erst durch dieses Projekt und dadurch, dass ich auch mit meinen Problemen zu Jan kommen konnte, hat er mir so den Tipp gegeben: Lass doch erst mal in Ruhe und dann kannst du nach paar Minuten wieder hin und kannst mit ihnen reden oder so. Weil damals war es zum Beispiel so, wenn jemand irgendwie so gestresst war oder so war ich halt so, wollte ich das klären und so weiter. Und dann habe ich halt gemerkt: Okay das funktioniert nicht und deswegen glaube ich durch das Projekt hat mich das weiter gebracht in der Hinsicht." (IP1 S.12 Z.19-27)

7.9 Sportverständnis

An den Aussagen der Interviewten lässt sich tendenziell ein weites und umfassendes Sportverständnis für das Projekt erkennen (Vgl. Kap. 4.4). Das Eishockeyspiel folgt in der Regel keinen, für die Sportart spezifischen, Regeln, wie etwa das Abseits. Dennoch liegt der Fair Play Gedanke zu Grunde, der als Regel verstanden werden kann (IP1 S.9).

„Weil es bringt auch nix, wenn sie da auf dem Eis sind und ja sie können nichts damit anfangen, weil bei Kick wird ohne Regeln gespielt. Jetzt inzwischen ab und zu bei diesem Gameday wurde. Aber da hat man deutlich gesehen, dass viele damit Probleme hatten mit den Regeln, ja." (IP4 S.3 Z.20-23)

Gleichzeitig steht der Spaß beim Spielen im Vordergrund. Ein Leistungsgedanke scheint nicht zu existieren. Es geht um die Freude am Eishockeysport. Zusätzlich folgt das Projekt dem Prinzip der Freiwilligkeit in der Teilnahme (Jan S.13).

„Also auf jeden Fall, dass es Kick on Ice nur und hauptsächlich um den Spaß geht. Was im Verein eigentlich nicht gegeben ist, weil im Verein geht es darum, dass man die Spiele gewinnt. Und nicht darum, dass man Spaß an den Spielen hat." (IP5 S.7 Z.1-3)

Allerdings wurde in den Interviews nicht danach gefragt, wie sie jeweils Sport für sich im Projekt definieren. Daher sind diese Aussagen mit Vorsicht zu interpretieren. Jedoch lässt sich an den Aussagen ein tendenziell weites Sportverständnis innerhalb des Projektes erkennen.

8 Diskussion der Ergebnisse

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass in einem sportpädagogischen Projekt, am Beispiel von Kick on Ice, eine Vielzahl an personengebundenen und sachbezogenen Kompetenzen gefördert werden. Dabei zeigt sich, dass vor allem soziale Kompetenzen gefördert werden. Diese stehen im Fokus der Interviewten (Vgl. Tab. 5). Interessant erscheint, dass die Förderung einer bestimmten Kompetenz, z.B. Teamfähigkeit, auch die Förderung weiterer Kompetenzen mit sich zieht, da es diese dafür benötigt werden, etwa Kommunikationsfähigkeit, Offenheit, Rücksichtnahme. Besonders die Kommunikationsfähigkeit scheint eine Kompetenz zu sein, die durch das Projekt besonders gefördert wird, da es ohne sie nur sehr schwer möglich ist im Team zu spielen. Betrachtet man die sachbezogenen Kompetenzen, zeigt sich wenig überraschend der Erwerb bzw. die Förderung von sportlichen Kompetenzen, wie etwa das Erlernen von Bewegung. Kognitive Kompetenzen lassen sich sowohl auf dem Eis als auch neben dem Eis erwerben. Vor allem durch die Arbeit mit den Teilnehmenden findet die Förderung der kognitiven Kompetenzen, wie etwa pädagogisches Wissen oder rhetorische Kompetenzen, statt. Der Sport spielt hierbei keine tragende Rolle. Organisatorische Kompetenzen (z.B. Durchführungskompetenz von Trainingseinheiten und Übungen) lassen sich tendenziell eher neben dem Eis als auf dem Eis wiederfinden (Vgl. Tab. 6). Insgesamt finden sich weniger sachbezogene als personengebundene Kompetenzen. Diese scheinen dennoch eine wichtige Rolle im Projekt zu spielen.

Die gefundenen sozialen Kompetenzen decken sich mit den Ergebnissen von Neuber et.al (2010), die im Sportverein gefunden wurden. Ähnlich verhält es sich mit den personalen Kompetenzen. Ein Unterschied zeigt sich dennoch bei genauerer Betrachtung der personalen Kompetenzen. Kampfgeist, Siegeswille und Umgang mit Druck lassen sich in der vorliegenden Untersuchung nicht wiederfinden (Neuber et.al 2010 S.55ff.). Dieser Unterschied lässt sich dadurch erklären, da bei Kick on Ice der Spaß am Sport vor einem eventuellen Leistungs- und Konkurrenzgedanken steht. Zwar finden Turniere, sogenannte Eisnächte, bei denen die einzelnen Teams im Projekt gegeneinander spielen, statt, jedoch steht auch hier der Spaß an oberster Stelle. Eine Leistungs- und Konkurrenzsituation lässt sich im Projekt, anders als bei Neuber et.al (2010), nicht erkennen (Neuber et.al 2010 S.55ff.). Damit grenzt sich Kick on Ice eindeutig von den im Sportverein in der Regel üblichen Leistungs- und Konkurrenzsituationen ab. Dennoch lassen sich viele Übereinstimmungen der zu erwerbenden Kompetenzen zwischen Sportvereinen und Kick on Ice finden. Der Sport scheint demnach ein Setting zu sein, in dem der Erwerb von personengebundenen Kompetenzen gefördert wird.

Entscheidende Gelingenheitsfaktoren für die Kompetenzförderung bei Kick on Ice sind die personellen Ressourcen (TrainerInnen, die Peergroup Education, JuniortrainerInnen, TeamvertreterInnen, SupporterInnen), die Möglichkeit zur Partizipation und Mitbestimmung, Spaß kommt vor einem eventuellen Leistungsgedanken, der Freiwilligkeit in der Teilnahme, der niedrigen finanziellen Belastung (gestellte Ausrüstung und geringer Mitgliedsbeitrag) und ein tendenziell weites Sportverständnis.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Spaß haben ein wichtiger Faktor für das Projekt und den Kompetenzerwerb darstellt. Dies im Zusammenspiel, dass der Spaß immer vor einem eventuellem Leistungs- und Konkurrenzprinzip steht. Damit wird das Ergebnis von Albert (2017) insofern bestätigt, wonach das Spaß haben am Sport eine wichtige Rolle für das Sportengagement darstellt (Albert 2017 S.258f, 578). Dies geschieht bei Kick on Ice durch die Sportart selbst, da Motivation besteht diese auszuüben, der Peergroup, den TrainerInnen bzw. der pädagogischen Leitung. Die TrainerInnen stellen insgesamt, auch in den Ergebnissen von Albert (2017), eine wichtige Rolle für das Sportengagement dar (Albert 2017 S.432f).

Die Peergroup spielt eine weitere entscheidende Rolle für die Förderung des Erwerbes von Kompetenzen innerhalb des Projektes, da in der Peergroup als Erfahrungsraum wichtige Lern- und Aushandlungsprozesse stattfinden. Zu diskutieren ist, inwieweit eine Peergroup Education im Projekt stattfindet. Einige Teilnehmende bezeichneten das Projekt nach eigener Aussage als eine Art zweite Familie oder auch als eine Art zweites Wohnzimmer. Innerhalb des Projektes existieren zwar einzelne Teams und enge Freundschaften, dennoch scheinen sie sich als eine soziale Gruppe zu verstehen. Die Peergroup ist demnach innerhalb des Projektes vorhanden. Dies ist jedoch auch davon abhängig, von welchem Standpunkt auf das Projekt geschaut wird. Versteht man die Teilnehmenden im Projekt als Mitglieder einer sozialen Gruppe, so kann das Projekt als eine Peergroup aufgefasst werden. Gleichzeitig können die einzelnen Teams innerhalb des Projektes ebenso als eine eigenständige Peergroup verstanden werden. Zudem können sich feste Freundschaftsbeziehungen als Form der Peergroup wiederfinden. Folgt man von dem Ausgangspunkt, dass das komplette Projekt eine Peergroup darstellt, da sie das Ziel verfolgen Eishockey zu spielen und sich selbst als eine Art zweite Familie bezeichnen, lässt sich eine Peergroup Education erkennen. Diese lässt sich auch noch erkennen, wenn man sich die einzelnen Teams anschaut. Im Fokus der Betrachtung steht das gesamte Projekt (Vgl. Kap. 2.3).

Indem einige Mitglieder, wie TeamvertreterInnen oder SupporterInnen, Vorbildfunktionen übernehmen, übertragen diese ihre Verhaltensweisen, wie etwa Rücksichtnahme oder Respekt,

auch auf die anderen Teilnehmenden, da diese sich an ihnen orientieren und ihre Verhaltensweise kopieren. Dies tun sie etwa deswegen, weil eine Übernahme dieser Verhaltensweisen ihnen im Projekt Vorteile bringt bzw. eine nicht Übernahme dieser Verhaltensweise zum Ausschluss aus der Gruppe führen kann. Dabei handelt es sich u.a. um informelle Bildungs- und Lernprozesse bei den Teilnehmenden. Dieser Konformitätszwang geschieht bei Kick on Ice als eine Art „ungeschriebenes Gesetz“, da es durch die vorgelebte Verhaltensweise unbewusst kommuniziert wird. Gleichzeitig werden so die Grundregeln des Projektes, etwa Spaß vor Leistung, vermittelt. Zudem haben die TeamvertreterInnen, SupporterInnen, JuniortrainerInnen aufgrund ihrer Mitgliedschaft in der Peergroup einen anderen Zugang zu den übrigen Teilnehmenden im Projekt, als es beispielsweise die Erwachsenen in Form der pädagogischen Leitung oder TrainerInnen haben. Die Peergroup Education stellt dabei eine eigene Form des Kompetenzerwerbs dar. Sowohl für die Peergroup selbst als auch für die Peer Educater (Vgl. Kap. 2.3) (Nörber 2013 S.340ff. / Nieke 2018 S.36). Die Peergroup Education zu fördern, scheint eine Möglichkeit zur Partizipation zu sein, da in ihr einige Teilnehmende Verantwortung übernehmen. Dies geschieht bei Kick on Ice durch die Übernahme von Aufgaben, etwa durch die Übernahme des Amts als TeamvertreterIn, als JuniortrainerIn oder Betreuung der Social Media Kanäle. Der Impuls zur Übernahme von Verantwortung bzw. die Möglichkeit im Projekt zu partizipieren geht sowohl von den Teilnehmenden selbst aus, als auch von der TrainerInnen bzw. der pädagogischen Leitung. Diese entscheiden individuell, welche Aufgaben die Teilnehmenden jeweils übernehmen können. Insofern wird durch die Möglichkeit zur Partizipation innerhalb des Projektes die Übernahme von Verantwortung gefördert. Die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme stellt ein wichtiges Setting innerhalb des informellen Lernens dar, da dadurch „Lernen unter Ernstbedingungen“ stattfindet. Die Teilnehmenden können und müssen stellenweise das Erlernte direkt anwenden (*learning by doing*). Durch sie geschieht eine Kompetenzförderung (Düx et.al 2009 S.267 / Neuber et.al 2010 S.96).

Die in der vorliegenden Arbeit gefundenen Ergebnisse stimmen mit denen von Düx et.al (2009) in dem Punkt überein, dass die Teilnehmenden des Projektes von sich aus mitbestimmen und Verantwortung übernehmen wollen (Düx et.al 2009 S.118ff.). Die Möglichkeit zur Partizipation und Mitbestimmung besteht sowohl im direkten sportlichen Erleben und Handeln, beispielsweise dem Anleiten von Trainingsübungen, als auch außerhalb des direkten sportlichen Erlebens und Handelns. Gleichzeitig kann die Möglichkeit zur Partizipation eine wichtige Unterstützung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens darstellen. Durch die Möglichkeit zur Partizipation wird die Entwicklung eines eigenen Werte-

und Normsystems und Möglichkeit zur Mitbestimmung in der Gesellschaft gefördert (Hurrelmann & Quenzel 2016 S24ff.). Bei der Betrachtung der Partizipationsmöglichkeiten im Projekt lässt ein normatives Verständnis erkennen, da Partizipation im Projekt einen eigenen Wert darstellt und nicht nur zur Entscheidungsfindung dient (Nieß 2016 S.70ff.)[32].

Das sportpädagogische Projekt Kick on Ice im Sinne eines Sportengagements stellt ein Setting dar, dass als Ressource für die Teilnehmenden angesehen werden kann

> *„[…] mit deren Hilfe Jugendliche versuchen, den Alltagsanforderungen gerecht zu werden, auf eine positive Resonanz im Kreise der Gleichaltrigen zu stoßen und einen gelingenden Einstieg in die Welt der Erwachsenen zu finden“* (Zit. n. Brettschneider & Kleine 2002 S.142).

Das Prinzip der Freiwilligkeit ist ein zusätzlich wichtiger Faktor für die Teilnahme am Projekt. Die Teilnehmenden entscheiden selbst, wann sie an Angeboten des Projektes teilnehmen. Diese Freiwilligkeit scheinen die Teilnehmenden zu schätzen, da es ihnen selbst die Möglichkeit eröffnet frei entscheiden zu können. Interessant ist, dass die interviewten Teilnehmenden trotzdem eine Verpflichtung verspüren. Diese empfundene Verpflichtung resultiert u.a. durch die Übernahme von Verantwortung. Innerhalb dieser Verantwortung haben sie verschiedene Aufgaben, die sie erfüllen wollen. Gleichzeitig empfinden sie eine selbstverpflichtende Freiwilligkeit, da sie Spaß und Freude am Projekt haben. Für sie stellt das Projekt einen Ort dar, an dem sie ihre Freunde treffen. Die empfundene selbstverpflichtende Freiwilligkeit in der Teilnahme am Projekt geht dabei stets von den Teilnehmenden selbst aus und nicht von den TrainerInnen oder der pädagogischen Leitung. Das Ergebnis, dass die Freiwilligkeit ein wichtiger Faktor in der Teilnahme am Projekt ist, deckt sich mit den Ergebnissen von Düx et.al (2009) im freiwilligen Engagement von Jugendlichen (Düx et.al 2009 S.115ff.). Dies lässt sich damit begründen, da die Jugendlichen bzw. Teilnehmenden Autonomie erlangen. Sie allein entscheiden darüber, ob und inwieweit sie an etwas, dass sie frei wählen können, teilnehmen. Im Projekt Kick on Ice scheinen dafür das Prinzip der Freiwilligkeit, Spaß vor Leistung, die Möglichkeit zur Partizipation und Verantwortung sowohl auf als auch neben dem Eis Bedingungen dazuzustellen, die für die Teilnehmenden besonders attraktiv erscheinen. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Ergebnissen von Düx et.al (2009), wonach die Freiwilligkeit im Zugang, Möglichkeit zur Mitbestimmung, Verantwortungsübernahme und das Spaß haben wichtige Faktoren für das freiwillige Engagement darstellen (Düx et.al S.115ff.).

[32] Partizipation lässt sich hier auch im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutieren, da es für den Kompetenzerwerb innerhalb der Bildung für nachhaltige Entwicklung vor allem Partizipationsmöglichkeiten und Partizipationskompetenz bedarf (Rieckmann & Stoltenberg 2011 S.125ff.).

In den Interviews wird deutlich, dass der Erwerb von Kompetenzen innerhalb des Projektes vor allem durch non-formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse stattfindet. Bei Betrachtung der Aussagen der Interviewten zeigt sich, dass der Kompetenzerwerb in verschiedenen Situationen geschieht. Diese Situationen können auch als „Lernen unter Ernstbedingungen“ beschrieben werden. Erkennbar ist, dass das Eishockeyspielen eine solche Situation darstellt, da die geförderten Kompetenzen direkt benötigt werden. Deutlich wird, dass der Kompetenzerwerb sich nicht allein auf das Sporttreiben begrenzt, sondern er auch außerhalb dessen, neben dem Eis, erfolgt. Zudem zeigt sich, dass für den Kompetenzerwerb die Peergroup und folgend die Peergroup Education im Projekt wichtig ist. Dies vor allem dann, wenn das ganze Projekt als eine Peergroup begriffen wird. Die non-formalen und zumeist informellen Bildungs- und Lernprozesse geschehen dabei größtenteils unbewusst. Die Teilnehmenden kommen im Projekt in Situationen, die sie lösen müssen, etwa im Team zu spielen. Dabei erwerben sie Kompetenzen, die dazu benötigt werden (z.B. Kommunikationsfähigkeit) währenddessen sie es tun. Der Kompetenzerwerb kann daher als ein *„learning by doing“* beschrieben werden. Die Teilnehmenden erwerben Kompetenzen im Sinne eines *„Handeln, Ausprobieren und Sammeln von eigenen Erfahrungen“* (Zit n. Düx et.al 2009 S.267).

Für den Kompetenzerwerb sind die SupporterInnen, JuniortrainerInnen, TeamvertreterInnen bzw. KapitänIn ebenso von Bedeutung. Sie nehmen im Projekt eine Art Vorbildfunktion ein (Peer Educater). Für den Kompetenzerwerb bedeutet dies, dass die Teilnehmenden im Sinne der Peergroup Education lernen. Dies lässt sich mit den Lernformen von Düx et.al (2009) „Lernen im Team“ und „Lernen von erfahrenen Mitarbeitenden“ vergleichen, wenn man beide Lernformen zusammenbringt (Düx et.al 2009 S.121ff.). Die TrainerInnen und die pädagogische Leitung sind für die Kompetenzförderung ebenso von Bedeutung, da sie eigene Lernform darstellen, ähnlich wie bei Düx et.al (2009) das Lernen von erfahrenen Mitarbeitenden. Für die Teilnehmenden fungieren sie teilweise auch als Mentoren und Vorbilder, von denen sie sich Kompetenzen und Handlungsweisen abschauen. Ähnlich wie bei Düx et.al (2008) und Neuber et.al (2010) (Düx et.al 2009 S.121ff / Neuber et.al 2010 S.63,96).

Die Förderung der Kompetenzen geschieht auch durch die Sozialisation zum und durch Sport, wie sie Braun und Baur allgemein (2000) und Baur und Burrmann (2008) und für die Jugendarbeit im Sportverein durch Derecik und Züchner (2015) beschreiben. Diese ist bei Kick on Ice zu erkennen. Sie lässt sich zu einer Erziehung und Bildung zum und durch Sport in der Kinder- und Jugendhilfe im Projekt transferieren. Die Teilnehmenden werden über das Sporttreiben hinaus in das Projekt miteingebunden. Es geht also nicht allein um das bloße

Sporttreiben. Die sportorientierte Soziale Arbeit kann dabei in Form von Kick on Ice die Bedeutung der Peergroup und des informellen Lernens aufnehmen und in die Arbeit miteinfließen lassen und zu einem festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit machen. Somit kann die sportorientierte Soziale Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung liefern. Dabei gilt es, die Vielfältigkeit der sportorientierten Sozialen Arbeit und deren individuellen Charakteristika zu berücksichtigen[33] (Vgl. Kap. 4.5).

Bei all den Ergebnissen handelt es sich, neben den der teilnehmenden Beobachtungen und des Experteninterviews, um Selbstauskünfte der Teilnehmenden. Daher sind diese Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren. Auskünfte im Sinne sozialer Erwünschtheit lassen sich nicht zweifelsfrei ausschließen. Auch handelt es sich bei allen Interviews um subjektive Einschätzungen. Allerdings kann angenommen werden, dass gerade die jüngeren Teilnehmenden, die interviewt wurden (15 und 17 Jahre alt) schon über ein gewisses Reflexionsniveau des eigenen Erlebens verfügen. Zudem gilt die Arbeit mit Selbstauskünften zu Studien zum non-formalen und informellen Lernen als erkanntes Verfahren. Zusätzlich wurde mit der teilnehmenden Beobachtung ein Verfahren der qualitativen Bildungsforschung gewählt, das ebenfalls anerkannt ist für die Erforschung des non-formalen und informellen Lernens (Düx et.al 2009 S.261 / Neuber et.al 2010 S.97 / Berg 2018 S.732ff.). Dem Projekt kommt eine wichtige Funktion zu, da durch das Projekt eine Förderung von personenbezogenen und sachbezogenen Kompetenzen stattfinden kann. Zusätzlich kann es Bewältigen und Lösen der gesamten Entwicklungsaufgaben unterstützend wirken. Jedoch wäre es zu kurz gedacht, die Förderungsmöglichkeiten beim Kompetenzerwerb und der Unterstützung beim Bewältigen der Entwicklungsaufgaben allein auf das sportpädagogische Projekt bzw. ein Projekt der sportorientierten Sozialen Arbeit zu begrenzen. Vielmehr stellt es ein Setting dar, indem dies positiv stattfinden kann. Denkbar wären ähnliche Ergebnisse auch in anderen Angeboten der Sozialen Arbeit bzw. der Kinder- und Jugendarbeit, sofern sie die Besonderheiten der Lebensphase Jugend berücksichtigen. Es lassen sich jedoch Faktoren benennen und erkennen, die zu einer Förderung von Kompetenzen beitragen können. Dazu lässt sich u.a. die Möglichkeit zur Partizipation zählen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Teilnehmenden am Projekt Kick on Ice, im Sinne einer sportorientierten Sozialen Arbeit, eine Vielzahl an Kompetenzen durch non-formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse erwerben bzw. diese gefördert werden

[33] Zu diskutieren wäre etwa, inwieweit sich eine Bildung für nachhaltige Entwicklung innerhalb der sportorientierten Sozialen Arbeit wiederfinden bzw. integrieren ließe. Dies könnte in Form von Vermittlung von Gestaltungskompetenzen geschehen. Hierzu etwa Michelsen et.al 2013 S.20ff..

können. Der Kompetenzerwerb findet besonders durch *„learning by doing“*, also einem „Lernen unter Ernstbedingungen“ statt. Die Teilnehmenden können und müssen die erworbenen bzw. geförderten Kompetenzen direkt umsetzen. Zusätzlich stellt die Peergroup Education Lernform des Kompetenzerwerbes dar. Besonders die TrainerInnen bzw. die pädagogische Leitung, Peergroup Education, Spaß vor Leistung, Freiwilligkeit in der Teilnahme und die Möglichkeit zur Partizipation und Mitbestimmung im gesamten Projekt sind als Faktoren zu nennen, die zu einer erfolgreichen sportorientierten Sozialen Arbeit im Projekt Kick on Ice beitragen. Jedoch können der Sport und die sportorientierte Soziale Arbeit diese Erfolge nicht allein für sich beanspruchen. Auch in anderen pädagogischen Settings ist ein solcher Erfolg denkbar. In anderen Feldern, wie die des freiwilligen Engagements oder im Sportverein sind solche Erfolge zu erkennen. Die Ergebnisse zu verallgemeinern ist riskant. Sie sind mit Vorsicht zu interpretieren, da zum einen das Projekt eine Ausnahme in der Fülle pädagogischer und sportlicher Angebote darstellt. Zum anderen beruhen die Ergebnisse auf Selbstauskünften der Interviewten, auch wenn diese durch die teilnehmende Beobachtung zumindest teilweise bestätigt werden können.

Die sportorientierte Soziale Arbeit lässt sich in ihrer Zielsetzung und ihrem Verständnis von Sport und pädagogischem Handeln durch den folgenden Satz von Jan auf den Punkt bringen.

„Wir wollen die Kids zum einen auf dem Eis besser machen, aber voranging natürlich neben dem Eis.“ (Jan S.7 Z.18-19)

9 Handlungsempfehlungen

Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung lassen sich Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis, des Theorie- und Praxistransfers und für die Forschung ableiten.

Handlungsempfehlungen für die Praxis

Aus dem betrachteten Projekt Kick on Ice lassen sich für die sportorientierte Soziale Arbeit und allgemein für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Handlungsempfehlungen ableiten.

- Peergroup Education als einen wichtigen Bestandteil im Kompetenzerwerb sehen: Die Peergroup stellt für die Jugendlichen einen wichtigen Bestandteil ihres Lebens dar. Diese gilt es einzubeziehen, da über sie, im Sinne einer Peergroup Education, die Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden kann.
- Das Projekt als eine Peergroup verstehen: Innerhalb des Projektes können diverse Peergroups auf unterschiedlichen Ebenen existieren. Wird ein Projekt von den Teilnehmenden als eine Gruppe, als eine Art zweite Familie oder zweites Wohnzimmer, verstanden, kann dies für die pädagogische Arbeit genutzt werden, da die Jugendlichen das Projekt als Ort der individuellen Entfaltung ansehen können.
- Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Partizipation fördern: Kinder und Jugendliche haben teilweise den Wunsch sich im Projekt zu engagieren und mitzubestimmen. Die Möglichkeit sollte bestehen, dass sich die Kinder und Jugendlichen einbringen und mitbestimmten können. Dies gilt es zu berücksichtigen und einzubeziehen. Die Entwicklung der Persönlichkeit kann so gefördert werden.
- Prinzip der Freiwilligkeit: Die Teilnehmenden entscheiden selbst, ob und inwieweit sie Angebote annehmen. Nach und nach können Verbindlichkeiten mit den Jugendlichen aufgebaut werden. So kann eine Erziehung und Bildung zum und durch Sport stattfinden.
- Spaß vor jeglicher Leistung: Der Spaß steht immer im Vordergrund. Vor allem vor einem eventuell Leistungs- und Konkurrenzgedanken. Die Jugendlichen sollen vor allem Spaß am Sport haben. So kann eine Erziehung und Bildung zum und durch Sport stattfinden.
- Informellen Bildungs- und Lernprozessen Zeit geben: Jugendliche benötigen Zeit und Raum, in dem sich Freundschaften bilden können und zudem Bildungs- und Lernprozesse stattfinden.

- Weites Sportverständnisses für die sportorientierte Soziale Arbeit: Ein weites Sportverständnis führt dazu, dass viele Kinder und Jugendliche durch Angebote der sportorientierten Sozialen Arbeit angesprochen werden können und damit nicht per se ausgeschlossen werden.

Handlungsempfehlungen in der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis

Da die sportorientierte Soziale Arbeit erst am Anfang der wissenschaftlichen Betrachtung steht, erscheint es sinnvoll, dass sich die Theorie bzw. Wissenschaft und die Praxis austauschen und zusammenarbeiten.

- Ausbildung von SozialarbeiterIn für die sportorientierte Soziale Arbeit: Fachkräfte innerhalb der sportorientierten Sozialen Arbeit sollten sowohl pädagogisch als auch sportfachlich ausgebildet und qualifiziert werden. Ein Trainerschein, eine Spezialisierung im Studium selbst oder die Konzipierung eines extra Studiengangs könnten Wege dahin darstellen. Dies findet vereinzelt durch Schwerpunktsetzungen im Studium, z.B. Projekttag „Sport und Soziale Arbeit“ an der Evangelischen Hochschule Berlin im Studiengang Soziale Arbeit, welcher über zwei Semester geht, statt. Es existiert zudem bereits ein eigener Studiengang an der Deutschen Hochschule für Gesundheit und Sport (Bachelor of Arts: Soziale Arbeit und Sport).
- Theorie-Praxis-Transfer: Wissenschaft und Praxis sollten stärker zusammenarbeiten. Sport findet innerhalb der Sozialen Arbeit ihre Anwendung. Allerdings fehlt bislang weitestgehend eine wissenschaftliche Betrachtung bzw. Betreuung dessen. Gleichzeitig gibt es innerhalb der Wissenschaften Theorien und Studienergebnisse, die so in pädagogisches Handeln umgesetzt werden können. Dies findet bereits vereinzelnd statt, wie etwa die Kooperation zwischen der GSJ und Evangelischen Hochschule Berlin.

Handlungsempfehlungen für die Forschung

Das Feld der sportorientierten Sozialen Arbeit steht erst am Anfang der wissenschaftlichen Betrachtung. Dennoch lassen sich ganz allgemein, als auch für die Forschung innerhalb der sportorientierten Sozialen Arbeit Handlungsempfehlungen ableiten.

- Evaluationsforschung: Durch eine Evaluation von Projekten und Angeboten innerhalb der sportorientierten Sozialen Arbeit können Projekte und Angebote so auf ihre Wirkungsweise hin untersucht werden. Dies kann durch qualitative, quantitative oder Mix Methods Forschungsmethoden geschehen. Dies trägt zum einen zum Schließen der vorhandenen Forschungslücken bei und zum anderen kann sich die sportorientierte

Soziale Arbeit und die Soziale Arbeit insgesamt aus den so gewonnen Ergebnissen weiterentwickeln.

- In das Feld gehen: Forschende sollten, unabhängig von der gewählten Forschungsmethode, in das Feld gehen und beim Untersuchungsgegenstand mitmachen bzw. es ausprobieren. So bekommt der Forschende ein detailliertes Gefühl für das Forschungsfeld. Gleichzeitig kann eventuell bestehendes Misstrauen zwischen Forschendem und den zu Untersuchenden minimiert werden.

10 Quellenverzeichnis

Albert, K. (2017) Sportengagement sozial benachteiligter Jugendliche - Eine qualitative Längsschnittstudie in den Bereichen Freizeit und Sport. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden.

Baacke, D. (2007). Medienpädagogik - Grundlagen der Medienkommunikation. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.

Baumbast, S. / Hofmann-van de Pol, F. & Lüders, C. / Deutsche Jugendinstitut e.V. (2012) Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. Veröffentlicht im Internet : http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/TOP_5_Non_formale_und_informelle_Lernprozesse_in_der_Kinder__und_Jugendarbeit_und_ihre_Nachweise.pdf [27. November 2018].

Baur, J. & Braun, S. (2000) Über das Pädagogische einer Jugendarbeit im Sport. *Deutsche Jugend.* (9) (2000) (48. Jg.). S.378-386.

Beckers, E. (2009) Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Haag, H. & Hummel, A. (2009) Handbuch Sportpädagogik mit Studienhandreichung. 2. Erweiterte Aufl. Hofmann-Verlag. Schorndorf. S.25-34.

Berg, A. (2018) Qualitative Bildungsforschung und informelles Lernen. In: Harring, M. / Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.) (2018) Handbuch informelles Lernen – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl., Beltz Juventa. Weinheim Basel. S.726-739.

Berliner Eissport-Verband e.V. (o.J.) Berliner Eishockeyvereine. Veröffentlicht im Internet: http://www.eissport-berlin.de/cms/vereine-13.html [12. August 2019].

Berliner Fußballverband (2018) BFV-Kurzporträt. Veröffentlicht im Internet: https://berliner-fussball.de/der-bfv/ueber-uns/bfv-kurzportraet/ [12. August 2019].

Bindel, T. (2010) Informelles Lernen im selbstorganisierten Sport – eine Studie zur sozialen Regulierung informeller Sportgruppen im Jugendalter. In: Neuber, N. (Hrsg.) (2010) Informelles Lernen im Sport - Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden. S. 267-279.

Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2008) Erwerb sozialer Kompetenzen. In: Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008) Grundbegriffe Ganztagsbildung - Das Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden. S.164-172.

Bönisch, L. & Münchmeier, R. (1993) Pädagogik des Jugendraums - Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. 2. Aufl. Juventa. Weinheim, München.

Böhnisch, L. (2013) Jugendarbeit als Lernort. In: Hafeneger, B. (Hrsg.) (2013) Handbuch Außerschulische Jugendbildung - Grundlagen-Handlungsfelder-Akteure. S.57-66.

Bogner, A. & Menz, W. (2002) Das theoriegenerierende Experteninterview - Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion. In: Bogner, A. / Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2002) Das Experteninterview - Theorie, Methode, Anwendung. Leske & Budrich. Opladen. S.33-70.

Bogner, A. / Littig, B. & Menz, W. (2014) Interviews mit Experten - Eine praxisorientierte Einführung. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden.

Braun, K.-H. (2008) Entwicklungsaufgaben. In: Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008) Grundbegriffe Ganztagsbildung - Das Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden. S.109-117.

Breidenstein, G. (2008) Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helpser, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2008) Handbuch der Schulforschung. 2.Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden. S.945-964.

Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002) Jugendarbeit im Sportverein – Anspruch und Wirklichkeit. Verlag Karl Hofmann. Schorndorf.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005) Zwölfter Kinder- und Jugendbericht - Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Veröffentlicht im Internet: https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf [18. August 2019].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009) 13. Kinder und Jugendbericht Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Veröffentlicht im Internet. https://www.bmfsfj.de/blob/93144/f5f2144cfc504efbc6574af8a1f30455/13-kinder-jugendbericht-data.pdf [10. April 2019].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017) 15. Kinder- und Jugendbericht - Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Veröffentlicht im Internet:

https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf [18. August 2019].

De Haan, G. / Kamp, G. / Lerch, A. / Martignon, L. / Müller-Christ, G. & Nutzinger, M.G. (2008) Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit – Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Springer Verlag. Berlin Heidelberg.

Derecik, A. & Züchner, I. (2015) Kinder- und Jugendhilfe. In: Schmidt, W. / Neuber, N. / Rauschenbach, T. / Brandl-Bredenbeck, H.P. / Süßenbach, J. & Breuer, C. (Hrsg.) (2015) Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Hofmann-Verlag. Schorndorf. S.217-236.

Deutscher Bundestag (2005) Drucksache 15/6014 - Unterrichtung durch die Bundesregierung Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Und Stellungnahme der Bundesregierung. Veröffentlicht im Internet: http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/060/1506014.pdf [26. August 2019].

Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (Hrsg.) (2017) Mitgliederentwicklung in Sportvereinen 2000 bis 2015 – Bestand, Veränderungen und Perspektiven. Frankfurt am Main. Veröffentlicht im Internet: https://cdn.dosb.de/alter_Datenbestand/fm-dosb/downloads/Sportentwicklung/Broschuere-Mitglieder-2000bis2015.pdf [29. August 2019].

Dohmen, G. (2001) Das informelle Lernen - Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn. Veröffentlicht im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/das_informelle_lernen.pdf [29. August 2019].

Dohmen, G. (2018) Das informelle Lernen. In: Harring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.) (2018) Handbuch informelles Lernen – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl., Beltz Juventa. Weinheim Basel. S.53-60.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985) Entwicklungsaufgaben im Jugendalter - Bedeutsamkeit und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Hogrefe. Göttingen.

Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2018) Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse - Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Aufl. Marburg. Veröffentlicht im

Internet:
https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf [29. August 2019].

Düx, W. (2006) „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit“ - Zum Kompetenzgewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement. In: Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. (Hrsg.) (2006) Informelles Lernen im Jugendalter - Vernachlässigte Dimension der Bildungsdebatte. Juventa Verlag. Weinheim und München. S.205-240.

Düx, W. / Prein, G. / Sass, E. & Tully, C. (Hrsg.) (2009) Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement – Eine empirische Studie zum informellen im Jugendalter. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden.

Düx, W. & Rauschenbach, T. (2010) Informelles Lernen im Jugendalter. In: Neuber, N. (Hrsg.) (2010) Informelles Lernen im Sport – Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden. S. 53-77.

Erath, P. & Balkow, K. (2016) Einführung in die Soziale Arbeit. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart.

Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018) Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lohaus, A. (Hrsg.) (2018) Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Springer Verlag GmbH Deutschland. Berlin, Heidelberg. S.23-50.

Europäische Kommission (2012) Empfehlungen des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Veröffentlicht im Internet: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=DE [3.Dezember 2018].

Europäisches Parlament und der Rat (2006) Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Veröffentlicht im Internet:https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.DEU [15. Juni 2019].

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (2009) Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Veröffentlicht im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf [3.Dezember 2018].

Evangelische Hochschule Berlin (2019) Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2019 - Studiengang Soziale Arbeit. Veröffentlicht im Internet: https://www.eh-berlin.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1566410939&hash=c68bd8858f62d4c3f4ecded7bec1798e9992d9d4&file=fileadmin/Redaktion/2_PDF/Lehrbetriebsamt/Vorlesungsverzeichnisse/Archiv/S_SoSe_2019_Vorlesungsverzeichnis.pdf [20. August 2019].

Fend, H. (2003) Entwicklungspsychologie der Jugendalters - Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 3. durchgesehene Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden.

Ferchhoff, W. (2011) Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert - Lebensformen und Lebensstile. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden.

Flick, U. (2017) Qualitative Sozialforschung - Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg.

Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2013) Aufwachsen mit Sport. Meyer & Meyer. Aachen.

Gnahs, D. (2010) Kompetenzen-Erwerb, Erfassung, Instrumente. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Grund, A. (2018) Soziales Lernen und informelles Lernen. In: Harring, M. / Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.) (2018) Handbuch informelles Lernen – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl., Beltz Juventa. Weinheim Basel. S.120-133.

Grunert, C. (2005) Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission - 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005) Band 3: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. München. S.9-94.

Grunert, C. (2006) Bildung und Lernen - ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, T. / Düx, W. & Sass, E. (Hrsg.) (2006) Informelles Lernen im Jugendalter – Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Juventa Verlag. Weinheim und München. S.15-34.

Grunert, C. (2018) Informelles Lernen im Jugendalter. In: Harring, M. / Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.) (2018) Handbuch informelles Lernen – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl., Beltz Juventa. Weinheim Basel. S.328-339.

Gruppe, O. (2009) Sportpädagogik und Sportwissenschaft. In: Haag, H. & Hummel, A. (2009) Handbuch Sportpädagogik mit Studienhandreichung. 2. Erweiterte Aufl. Hofmann-Verlag. Schorndorf. S.13-24.

Güllich, A. & Krüger, M. (2013) Leistung und Wettkampf. In: Güllich, A. & Krüger, M. (Hrsg.) (2013) Sport – Das Lehrbuch für das Sportstudium. Springer Spektrum. Berlin Heidelberg. S.505-548.

Hafeneger, B. (2013) Lernen, Bildung und Jugend. In: Hafeneger, B. (Hrsg.) (2013) Handbuch Außerschulische Jugendbildung - Grundlagen-Handlungsfelder-Akteure. 2. ergänzte und überarbeitete Aufl. Wochenschauverlag. Schwarzbach/Ts. S.29-42.

Haverkamp, N. & Willimczik, K. (2005) Vom Wesen zum Nicht-Wesen des Sports. *Sportwissenschaft*, 35 (3), 271-290.

Haverkamp, N.& Willimczik, K. (2006) Sport - Eine interdisziplinäre Begriffsanalyse. Veröffentlicht im Internet: https://www.bisp.de/SharedDocs/Downloads/Publikationen/Jahrbuch/Jb_200506_Artikel/Willimczik.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [13. April 2019].

Havighurst, R. J. (1953) Human Development and Education. David McKay. New York.

Havighurst, R. J. (1972) Developmental Tasks and Education. 3. Aufl. David McKay. New York.

Heitmann, H. & Martens, T. (2013) KICK - Sport gegen Jugenddelinquenz - Konzeption. (Unveröffentlichtes Manuskript.)

Heim, R. (2010) Bildung im außerschulischen Sport. In: Neuber, N. (Hrsg.) (2010) Informelles Lernen im Sport – Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden. S.103-116.

Helfferich, C. (2019) Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.) (2019) Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden. S.669-686.

Herrmann, C. & Sygusch, R. (2014) Entwicklungsförderung im außerschulischen Kinder- und Jugendsport. In: *Sportwissenschaft.* 44. S.25-38. Veröffentlicht im Internet: https://doi.org/10.1007/s12662-013-0314-8 [29. August 2019].

Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015) Einführung in die Sozialisationstheorie - Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 11. überarbeitete Aufl. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016) Lebensphase Jugend – Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Aufl. Beltz Juventa. Weinheim Basel.

Kelle, U. / Reith, F. & Metje, B. (2017) Empirische Forschungsmethoden. In: Schweer, M. K.W. (Hrsg.) (2017) Lehrer-Schüler-Interaktion - Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. überarbeitete und aktualisierte Aufl. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S.27-63.

Kirchhöfer, D. (2004) Lernkultur Kompetenzentwicklung - Begriffliche Grundlagen. ESM. Berlin.

Koebel, M. & Stahl, S. (2012) Die Entwicklung der Sportsozialarbeit in Frankreich und Deutschland - Zwischen lokaler Integration und nationaler Identität. In: *Revue d'Allemagne et des Pays de langue allemande* T. 44, (4) 2012. S.501-522. Veröffentlicht im Internet: http://f3s.unistra.fr/fileadmin/upload/sport/Recherche/ER3S/Nouvelles_fiches/Koebel3.pdf [29. August 2019].

Krüger, H.-H. & Grunert, C. (2008) Peergroups. In: Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008) Grundbegriffe Ganztagsbildung – Das Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden. S.382-391.

Krüger, H.-H. & Hoffmann , N.F. (2018) Peers und informelles Lernen. In: Harring, M. / Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.) (2018) Handbuch informelles Lernen – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl., Beltz Juventa. Weinheim Basel. S.381-397.

Kuckartz, U. (2016) Qualitative Inhaltsanalyse - Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016) Qualitative Sozialforschung. 6. überarbeitete Aufl. Beltz Verlag. Weinheim & Basel.

Lange, H. (2014) Sportdidaktik und Sportpädagogik - Ein fachdidaktischer Grundriss. Oldenbourg Verlag. München.

Leven, I. & Schneekloth, U. (2015) Freizeit und Internet -Zwischen klassischem „Offline" und neuem Sozialraum. In: Shell Deutschland Holding GmbH (Hrsg.) (2015) Jugend 2015 - Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main.

Michelsen, G. / Rode, H. / Wendler, M. & Bittner, A. (2013) Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts. Oekom. München.

Molzberger, G. & Overwien, B. (2004) Studien und empirische Untersuchungen zum informellen Lernen. In: Hungerland, B. & Overwien, B. (Hrsg.) (2004) Kompetenzentwicklung im Wandel - Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden. S.69-85.

Münder, J. & Trenczek, T. (2015) Kinder- und Jugendhilferecht – Eine sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung. 8. Aufl. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden.

Neuber, N. (2007) Entwicklungsförderung im Jugendalter - Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive. Hofmann-Verlag. Schorndorf.

Neuber, N. / Breuer, M. / Derecik, A. / Golenia, M. & Wienkamp, F. (Hrsg.) (2010) Kompetenzerwerb im Sportverein - Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Neuber, N. (2010) Informelles Lernen im Sport - ein vernachlässigtes Feld der Bildungsdebatte. In: Neuber, N. (Hrsg.) (2010) Informelles Lernen im Sport – Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden. S. 9-31.

Neuber, N. / Golenia, M. / Krüger, M. & Pfitzner, M. (2013) Erziehung und Bildung – Sportpädagogik. In: Güllich, A. & Krüger, M. (Hrsg.) (2013) Sport - Das Lehrbuch für das Sportstudium. Springer Spektrum. Berlin Heidelberg. S.395-438.

Neuber, N. (2018) Sport und informelles Lernen. In: Jugendalter In: Harring, M. / Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.) (2018) Handbuch informelles Lernen - Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl., Beltz Juventa. Weinheim Basel. S.581-594.

Nicolaus-Pannke, M. (2012) Ganztagsschule und Außerschulische Jugendbildung - Annäherungen und Abgrenzungen. In: Wischmeier, I. & Macha, H. (Hrsg.) (2012): Außerschulische Jugendbildung - Eine Ein-führung. Oldenbourg Verlag. München. S.118-132.

Nieke, W. (2018) Erziehung, Bildung, Lernen. In: Harring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.) (2018) Handbuch informelles Lernen – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl., Beltz Juventa. Weinheim Basel. S.28-52.

Nieß, M. (2016) Partizipation aus Subjektperspektive - Zur Bedeutung von Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Nörber, M. (2013) Peer Education in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2013) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4.überarbeitete und aktualisierte Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien. Wiesbaden. S.339-346.

Organisation für Economic Cooperation and Development (OECD) (2003) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Summary of the final report „Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society" Veröffentlicht im Internet:
http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_finalreport_summary.pdf
[19.Dezember 2018].

Overwien, B. (2006) Informelles Lernen - zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, T. / Düx, W. & Sass, E. (Hrsg.) (2006) Informelles Lernen im Jugendalter – Vernachlässigte Dimension der Bildungsdebatte. Juventa Verlag. Weinheim und München. S.35-62.

Prohl, R. (2010) Grundriss der Sportpädagogik. 3. Aufl. Limpert Verlag. Wiebelsheim.

Quenzel, G. (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

Raithel, J. (2011) Jugendliches Risikoverhalten –-Eine Einführung. 2. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden.

Rauschenbach, T. / Düx, W. & Sass, E. (2006) Einleitung. In: Rauschenbach, T. / Düx, W. & Sass, E. (Hrsg.) (2006) Informelles Lernen im Jugendalter – Vernachlässigte Dimension der Bildungsdebatte. Juventa Verlag. Weinheim und München. S.7-12.

Rauschenbach, T. (2018) Informelles Lernen - Bilanz und Perspektiven. In: Harring, M. / Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.) (2018) Handbuch informelles Lernen – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl., Beltz Juventa. Weinheim Basel. S.817-830.

Reinders, H. (2003) Jugendtypen – Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Reinders, H. & Hofer, M. (2003) Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium. In: H. Reinders & E. Wild (Hrsg.) Jugendzeit - Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Leske + Budrich. Opladen. S. 237-256.

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 Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Leske + Budrich. Opladen. S. 5-36.

Rieckmann, M. & Stoltenberg, U. (2011) Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, H. / Kuhn, K. & Newig, J. (Hrsg.) (2011) Nachhaltige Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S.117-131.

Sailer, M. (2012) Bildung und Kompetenz - Formale, non-formale und informelle Bildung. In: Wischmeier, I. & Macha, H. (Hrsg.) (2012): Außerschulische Jugendbildung - Eine Einführung. Oldenbourg Verlag. München. S.109-118.

Schäfer, K & Weitzmann, G. (2019) Erster Abschnitt - Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz. In: Münder, J. / Meysen, T. & Trenczeck, T. (Hrsg.) (2019) Frankfurter Kommentar zum SGB VIII - Kinder- und Jugendhilfe. 8. Aufl. Nomos Verlagschaft. Baden-Baden. S.215-236.

Schmidt-Hertha, B. (2018) Bildungsforschung. In: Otto, H.-U. / Thiersch, H. / Treptow, R. & Ziegler, H. (Hrsg.) (2018) Handbuch Soziale Arbeit – Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Überarbeitete Aufl. Ernst Reinhardt Verlag. München. S.177-185.

Schröder, A. (2005) Jugendliche. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2005) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden. S.89-96.

Schröder, A. (2006) Cliquen und Peers als Lernort im Jugendalter. In: Rauschenbach, T. / Düx, Q. & Sass, E. (Hrsg.) (2006) Informelles Lernen im Jugendalter - Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Juventa Verlag. Weinheim und München. S.173-202.

Schröder (2013) Jugendliche, die 14- bis 20-Jähringen. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2013) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4.überarbeitete und aktualisierte Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien. Wiesbaden. S.111-118.

Singer-Brodowski, M. (2016a) Transformative Bildung durch transformatives Lernen - Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (1) (2016) (39.Jg.), S.13-17. Veröffentlicht im Internet: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101945&uid=frei [28. August 2019].

Singer-Brodowski, M. (2016b) Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE - Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In: Umweltdachverband GmbH (Hrsg.) (2016) Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel. Forum Umweltbildung im Umweltdachverband. Wien. S.130-139.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018) Sterbetafel 2015/2017 - Methoden- und Ergebnisbericht zur laufenden Berechnung von Periodensterbetafeln für Deutschland und die Bundesländer. Veröffentlicht im Internet: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/PeriodensterbetafelErlaeuterung5126203177004.pdf?__blob=publicationFile [12. November 2018].

Steffens, B. (2017) Evaluation des Projektes KICK im Boxring - Stellenwert des Trainings aus Sicht der Teilnehmer. In: *Soziale Passagen.* (9) 2017. S.197-203. Veröffentlicht im Internet: https://doi.org/10.1007/s12592-017-0256-3 [28. August 2019].

Steffens, B. & Winkel, J. (2017) Lebensweltorientierte Sportsozialarbeit. In: *Soziale Arbeit – Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete.* (8) (2017) (66.Jg.). S.292-298.

Stickel-Wolf, C. & Wolf, J. (2006) Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken: erfolgreich studieren. Springer Gabler. Wiesbaden.

Sting, S. & Sturzenhecker, B. (2005) Bildung und offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2005) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden. S.230-247.

Sting, S. & Sturzenhecker, B. (2013) Bildung und offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2013) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4.überarbeitete und aktualisierte Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien. Wiesbaden. S.375-388.

Sygusch, R. & Liebl, S. (2015) Pädagogische Potentiale im organisierten Sport. In: Schmidt, W. / Neuber, N. / Rauschenbach, T. / Brandl-Bredenbeck, H.P. / Süßenbach, J. & Breuer, C. (Hrsg.) (2015) Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht – Kinder- und Jugendsprt im Umbruch. Hofmann-Verlag. Schorndorf. S.239-254.

Thiel, A. / Seiberth, K. & Mayer J. (2013) Sportsoziologie – Ein Lehrbuch in 13 Lektionen. Meyer & Meyer Verlag. Aachen.

Thiersch, H. (2008) Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008) Die andere Seite von Bildung – Zum Verhältnis formellen und informellen Bildungsprozesse. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden. S.237-252.

Thiersch, H. & Grundwald, K. (2014) Lebensweltorientierung. In: Thiersch, H. (2015) Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte – Gesammelte Aufsätze - Band 1. Beltz Juventa. Weinheim und Basel. S.327-363.

Thole, W. (2013) Bildung - theoretische und konzeptionelle Überlegungen - Zur Pädagogik der Ermöglichung von Mündigkeit und Anerkennung. In: Hafeneger, B. (Hrsg.) (2013) Handbuch Außerschulische Jugendbildung - Grundlagen-Handlungsfelder-Akteure. 2. ergänzte und überarbeitete Aufl. Wochenschauverlag. Schwarzbach/Ts. S.67-86.

Vosgerau, S. (2014) Lernort Stadion - Was Fußball zur politischen Bildung beitragen kann. In: unsere jugend, 66. Jg. (2014). München / Basel. Ernst Reinhardt Verlag. S.247-256.

Wahler, P. (2008) Sport - mit Bewegung Lernen. In: Wahler, P., Tull, C. J. & Preiß, C. (2008) Jugendliche in neuen Lernwelten – Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. 2. Erweiterte Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden. S.125-141.

Wahler, P. (2008) Jugendphase als Zeit des Lernens. In: Wahler, P., Tull, C. J. & Preiß, C. (2008) Jugendliche in neuen Lernwelten – Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. 2. Erweiterte Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden. S.23-47.

Weinert, F.E. (2001) Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001) Leistungsmessungen in Schulen. Beltz. Weinheim. S.17–31.

Willimczik, K. (2008) Der Sportbegriff – zwischen Analytik und Ideologie. *Sportwissenschaft*, 38 (1), 89-97.

Wischmeier, I. & Macha, H. (Hrsg.) (2012): Außerschulische Jugendbildung - Eine Einführung. Oldenbourg Verlag. München.

Wopp, C. (2006) Handbuch zur Trendsportforschung im Sport. Meyer & Meyer Verlag. Aachen.

Zinnecker, J. (1991) Jugend als Bildungsmoratorium – Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W. / Heitmeyer, W. / Liegle, L. & Zinnecker, J. (Hrsg.) (1991) Osteuropäische Jugend im Wandel. Juventa. Weinheim, München. S.9-25.

Züchner, I. (2013) Kapitel 3 - Sportliche Aktivität im Aufwachsen junger Menschen. In: Grgic, M. & Züchner, I. (Hrsg.) (2013) Medien, Kultur und Sport - Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist – Die MediKuS-Studie. Beltz Juventa. Weinheim und Basel. S.89-137.

Anhänge

Anhang 1 Informationsschreiben / Datenschutzerklärung / Einwilligungserklärung für die interviewten Teilnehmenden

Informationsschreiben / Datenschutzerklärung / Einwilligungserklärung

Information zur wissenschaftlichen Untersuchung im Rahmen der Masterarbeit zur „Erforschung der Kompetenzaneignung durch non-formale und informelle Bildungsprozesse in einem sportpädagogischen Projekt“.

Projektbeschreibung / Konkretes Vorhaben

Die Untersuchung für die Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Erwerb von Kompetenzen in sportpädagogischen Projekten durch non-formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse, genauer beim Projekt Kick on Ice. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht wie Sport als Methode sozialpädagogischen Handelns eingesetzt wird bzw. eingesetzt werden kann, um den Jugendlichen und Teilnehmenden unterschiedliche Kompetenzen zu vermitteln. Die Vielfalt des Sports und der pädagogischen Arbeit soll dabei berücksichtigt werden. Der Fokus der geplanten Untersuchung liegt u.a. auf dem unterschiedlichen Zugang zum Sport als Methode sozialpädagogischer Praxis. Um dies herauszufinden werden zum einen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Zum anderen werden vertiefende Interviews mit ausgewählten Teilnehmenden und der pädagogischen Leitung von Kick on Ice geführt werden. Konkret wird nach der Motivation zur Teilnahme an Kick on Ice, die Bedeutung des Projekts für die Teilnehmenden, Unterschiede zur Schule bzw. Verein, Kompetenzerwerb durch Kick on Ice, Rolle der anderen Teilnehmenden, Rolle der pädagogischen Leitung, eigenen Wünschen bzw. Zielen gefragt.
Ansprechpartner bei Kick on Ice ist Jan Kaminski, Projektleitung von Kick on Ice.

Das Interview wird mithilfe eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet. Das Interview dauert voraussichtlich ca. 20-45 Minuten.
Interviewer: Felix Grasow
Betreuerin / Gutachterin: Fr. Prof. Dr. Birgit Steffens

Im beiliegenden Informationsblatt wird über den datenschutzrechtskonformen Umgang mit personenbezogenen Daten informiert. Bitte lesen Sie sich bzw. lest euch die folgende Erklärung sorgfältig durch. Bei Rückfragen oder Verständnisschwierigkeiten stehe ich, Felix Grasow, jederzeit zur Verfügung. Per E-Mail: f.grasow@t-online.de

Bei Einverständnis mit dem Vorhaben unterschreibt ihr bzw. die Eltern oder die Erziehungsberechtigten die nachfolgende Einverständniserklärung. Ich bitte um Abgabe beim vereinbarten Interviewtermin.
Die Einverständniserklärung der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten ist erforderlich, sofern die teilnehmende Person noch nicht 18 Jahre alt ist.

Ich danke Euch bzw. Ihnen für ihre Mitwirkung und das Vertrauen in meine Arbeit.
Mit freundlichen Grüßen
Felix Grasow

Einverständniserklärung zur Teilnahme und zur Verwendung personenbezogener Daten für die Studie

Hiermit bestätige ich, die Informationen zur Untersuchung gelesen und verstanden zu haben und stimme der Teilnahme an der Untersuchung zu. Das Informationsblatt zur Untersuchung und zum Datenschutz habe ich erhalten. Ich wurde über den Gegenstand der Untersuchung informiert. Ich hatte die Möglichkeit Fragen zu stellen. Mir ist bewusst, dass meine Teilnahme an der Untersuchung freiwillig ist und ich bei einer Verweigerung meiner Einwilligung keinerlei Nachteile erleide. Meine Einwilligung kann ich jederzeit, ohne die Angabe von Gründen, widerrufen. Im Falle eines Widerrufs werden die personenbezogenen Daten anonymisiert und gelöscht bzw. vernichtet.
Ich wurde über die weitere Nutzung der personenbezogenen Daten und des Interviews informiert und stimme diesem zu. Ich bin damit einverstanden an der Untersuchung teilzunehmen und stimme der Erhebung und Verarbeitung der personenbezogenen Daten und des aufgezeichneten Interviews zu.
Eine Kopie der Informationsschrift und dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

_____

Unterschrift des / der Befragten Ort, Datum

_____

ggf. Unterschrift Eltern / Erziehungsberechtigter

Was geschieht mit ihren Angaben? Hinweis zum Datenschutz

Ich, Felix Grasow, arbeite nach den Vorschriften der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO), des Bundesdatenschutzgesetzes, des Berliner Datenschutzgesetztes und allen anderen datenschutzrechtlichen Bestimmungen.
Im Rahmen dieser Untersuchung werden folgende Daten erhoben: Audioaufzeichnung des Interviews und personenbezogene Daten.
Die personenbezogenen Daten (Geschlecht, Alter, Vereinszugehörigkeit, Migrationshintergrund, Dauer der Projektzugehörigkeit bei Kick on Ice) werden auf einem extra ausgehändigten Dokument dokumentiert. Die personenbezogenen Daten werden nicht durch digitale Aufzeichnungsgeräte aufgezeichnet.

Diese Daten möchte ich wie folgt verwenden:
Audioaufzeichnung: Nach digitaler Aufzeichnung des Interviews wird dieses durch den Interviewer (Felix Grasow) im Rahmen der Auswertung transkribiert, d.h. das Interview wird in Schriftdeutscher Sprache niedergeschrieben. Dieses Transkript wird anonymisiert, d.h. es werden sämtliche Namen oder Hinweise, die Rückschlüsse auf sie als Person ermöglichen würden (z.B. Name oder Ort der Schule), entfernt. In der Arbeit selbst wird mit dem transkribierten Interview gearbeitet. Das transkribierte Interview wird mittels einer Auswertungssoftware (MaxQda) verarbeitet und ausgewertet.

Die Interviews werden geschützt aufbewahrt und nur der Interviewer (Felix Grasow), sowie die beiden BegutachterInnen der Masterarbeit erhalten Zugriff auf diese. Die BegutachterInnen der Masterarbeit werden schriftlich zur Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen verpflichtet.

Die Veröffentlichung der Forschungsergebnisse in Publikationen oder auf Tagungen erfolgt **ausschließlich in anonymisierter Form** und lässt zu keinem Zeitpunkt Rückschlüsse auf sie / dich als Person zu. **Es erfolgt keine Veröffentlichung personenbezogener Daten**. Die Ergebnisse werden ausschließlich in anonymisierter Form dargestellt. Das bedeutet: Niemand kann aus den Ergebnissen erkennen, von welcher Person die Angaben gemacht worden sind. Teile ihrer Aussagen werden eventuell wörtlich zitiert in Publikationen, Berichten, im Internet oder anderen Ergebnisdarstellungen. Dies geschieht jedoch in anonymisierter Form, d.h. ohne Angaben ihres Namens oder ihrer Adresse.
Ihr Einverständnis vorausgesetzt, werden die in dieser Untersuchung erhobenen Daten (transkribiertes Interview) im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis bei einem vertrauenswürdigen Archiv aufbewahrt und kann von anderen Wissenschaftlern oder

Studierenden zu definierten Forschungszwecken genutzt werden.
Anmerkung: Für die Archivierung ausschließlich anonymisierter Daten ist das Einverständnis der Betroffenen datenschutzrechtlich nicht erforderlich.

In jedem Fall gilt: Die Teilnahme an der Untersuchung ist ausdrücklich **freiwillig**. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, Auskunft über die von mir gespeicherten personenbezogenen Daten zu erhalten. Sie können jederzeit eine Berichtigung dieser Daten, sowie deren Löschung bzw. Vernichtung verlangen. Sie haben jederzeit das Recht, eine Einschränkung ihrer Daten zu fordern, Widerspruch gegen deren weitere Verarbeitung zu erheben oder ihr Recht auf Datenübertragbarkeit (Recht auf Vergessenwerden) geltend zu machen. Lehnen Sie die Teilnahme ab oder widerrufen oder beschränken Sie die Einwilligung, entstehen ihnen dadurch **keine Nachteile**. Sie haben das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung bzw. Vernichtung, Einschränkung der Verarbeitung, Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung und auf Datenübertragbarkeit ihrer personenbezogenen Daten.

Anhang 2 Informationsschreiben / Datenschutzerklärung / Einwilligungserklärung Experteninterview

Informationsschreiben / Datenschutzerklärung / Einwilligungserklärung

Information zur wissenschaftlichen Untersuchung im Rahmen der Masterarbeit zur „Erforschung der Kompetenzaneignung durch non-formale und informelle Bildungsprozesse in einem sportpädagogischen Projekt“.

Projektbeschreibung / Konkretes Vorhaben

Die Untersuchung für die Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Erwerb von Kompetenzen in sportpädagogischen Projekten durch non-formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse, genauer beim Projekt Kick on Ice. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht wie Sport als Methode sozialpädagogischen Handelns eingesetzt wird bzw. eingesetzt werden kann, um den Jugendlichen und Teilnehmenden unterschiedliche Kompetenzen zu vermitteln. Die Vielfalt des Sports und der pädagogischen Arbeit soll dabei berücksichtigt werden. Der Fokus der geplanten Untersuchung liegt u.a. auf dem unterschiedlichen Zugang zum Sport als Methode sozialpädagogischer Praxis. Um dies herauszufinden werden zum einen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Zum anderen werden vertiefende Interviews mit ausgewählten Teilnehmenden und der pädagogischen Leitung von Kick on Ice geführt werden. Konkret wird nach der Motivation zur Teilnahme an Kick on Ice, die Bedeutung des Projekts für die Teilnehmenden, Unterschiede zur Schule bzw. Verein, Kompetenzerwerb durch Kick on Ice, Rolle der anderen Teilnehmenden, Rolle der pädagogischen Leitung, der methodischen Arbeit, eigenen Wünschen bzw. Zielen gefragt.
Ansprechpartner bei Kick on Ice ist Jan Kaminski, Projektleitung von Kick on Ice.

Das Interview wird mithilfe eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet. Das Interview dauert voraussichtlich ca. 30-45 Minuten.
Interviewer: Felix Grasow
Betreuerin / Gutachterin: Fr. Prof. Dr. Birgit Steffens

Im beiliegenden Informationsblatt wird über den datenschutzrechtskonformen Umgang mit personenbezogenen Daten informiert. Bitte lesen Sie sich bzw. lest euch die folgende Erklärung sorgfältig durch. Bei Rückfragen oder Verständnisschwierigkeiten stehe ich, Felix Grasow, jederzeit zur Verfügung. Per E-Mail: f.grasow@t-online.de

Bei Einverständnis mit dem Vorhaben unterschreibt ihr bzw. die Eltern oder die Erziehungsberechtigten die nachfolgende Einverständniserklärung. Ich bitte um Abgabe beim vereinbarten Interviewtermin.
Ich danke Euch bzw. Ihnen für ihre Mitwirkung und das Vertrauen in meine Arbeit.
Mit freundlichen Grüßen
Felix Grasow

Einverständniserklärung zur Teilnahme und zur Verwendung personenbezogener Daten für die Studie – Experteninterview

Hiermit bestätige ich, die Informationen zur Untersuchung gelesen und verstanden zu haben und stimme der Teilnahme an der Untersuchung zu. Das Informationsblatt zur Untersuchung und zum Datenschutz habe ich erhalten. Ich wurde über den Gegenstand der Untersuchung informiert. Ich bin damit einverstanden, dass mein vollständiger Name, im Rahmen des Experteninterviews, in Veröffentlichung in Publikationen, Tagungen, Berichten, im Internet oder anderen Ergebnisdarstellungen veröffentlicht wird. Das transkribierte Interview wird mir im Vorfeld der erstmaligen Veröffentlichung vorgelegt. Ich bekomme die Möglichkeit Textabschnitte, die nicht für die Veröffentlichung in Publikationen, Tagungen, Berichten, im Internet oder anderen Ergebnisdarstellungen bestimmt sind als solche kenntlich zu machen.
Ich hatte die Möglichkeit Fragen zu stellen. Mir ist bewusst, dass meine Teilnahme an der Untersuchung freiwillig ist und ich bei einer Verweigerung meiner Einwilligung keinerlei Nachteile erleide. Meine Einwilligung kann ich jederzeit, ohne die Angabe von Gründen, widerrufen. Im Falle eines Widerrufs werden die personenbezogenen Daten anonymisiert und gelöscht bzw. vernichtet.
Ich wurde über die weitere Nutzung der personenbezogenen Daten und des Interviews informiert und stimme diesem zu. Ich bin damit einverstanden an der Untersuchung teilzunehmen und stimme der Erhebung und Verarbeitung der personenbezogenen Daten und des aufgezeichneten Interviews zu.
Eine Kopie der Informationsschrift und dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Unterschrift des / der Befragten Ort, Datum

Was geschieht mit ihren Angaben? Hinweis zum Datenschutz

Ich, Felix Grasow, arbeite nach den Vorschriften der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO), des Bundesdatenschutzgesetzes, des Berliner Datenschutzgesetztes und allen anderen datenschutzrechtlichen Bestimmungen.
Im Rahmen dieser Untersuchung werden folgende Daten erhoben: Audioaufzeichnung des Interviews und personenbezogene Daten.
Die personenbezogenen Daten (Geschlecht, Alter, Vereinszugehörigkeit, Migrationshintergrund, Dauer der Projektzugehörigkeit bei Kick on Ice) werden auf einem extra ausgehändigten Dokument dokumentiert. Die personenbezogenen Daten werden nicht durch digitale Aufzeichnungsgeräte aufgezeichnet.

Diese Daten möchte ich wie folgt verwenden:
Audioaufzeichnung: Nach digitaler Aufzeichnung des Interviews wird dieses durch den Interviewer (Felix Grasow) im Rahmen der Auswertung transkribiert, d.h. das Interview wird in Schriftdeutscher Sprache niedergeschrieben. In der Arbeit selbst wird mit dem transkribierten Interview gearbeitet. Das transkribierte Interview wird mittels einer Auswertungssoftware (MaxQda) verarbeitet und ausgewertet.

Die Interviews werden geschützt aufbewahrt und nur der Interviewer (Felix Grasow), sowie die beiden BegutachterInnen der Masterarbeit erhalten Zugriff auf diese. Die BegutachterInnen der Masterarbeit werden schriftlich zur Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen verpflichtet.

Im Rahmen des Experteninterviews wird Ihnen, vor der erstmaligen Veröffentlichung, das transkribierte Interview vorgelegt. Sie bekommen die Möglichkeit Textabschnitte, die nicht für die Veröffentlichung in Publikationen, Tagungen, Berichten, im Internet oder anderen Ergebnisdarstellungen bestimmt sind als solche kenntlich zu machen. Im Transkript werden sie jedoch niedergeschrieben, allerdings mit dem Verweis, dass diese Textabschnitte nicht für die Veröffentlichung bestimmt sind. Ihr vollständiger Name wird in Veröffentlichung in Publikationen, Tagungen, Berichten, im Internet oder anderen Ergebnisdarstellungen veröffentlicht werden.

Es erfolgt keine Veröffentlichung personenbezogener Daten, außer ihrem Namen.

Ihr Einverständnis vorausgesetzt, werden die in dieser Untersuchung erhobenen Daten (transkribiertes Interview) im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis bei einem vertrauenswürdigen Archiv aufbewahrt und kann von anderen Wissenschaftlern oder

Studierenden zu definierten Forschungszwecken genutzt werden.
Anmerkung: Für die Archivierung ausschließlich anonymisierter Daten ist das Einverständnis der Betroffenen datenschutzrechtlich nicht erforderlich.

In jedem Fall gilt: Die Teilnahme an der Untersuchung ist ausdrücklich **freiwillig**. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, Auskunft über die von mir gespeicherten personenbezogenen Daten zu erhalten. Sie können jederzeit eine Berichtigung dieser Daten, sowie deren Löschung bzw. Vernichtung verlangen. Sie haben jederzeit das Recht, eine Einschränkung ihrer Daten zu fordern, Widerspruch gegen deren weitere Verarbeitung zu erheben oder ihr Recht auf Datenübertragbarkeit (Recht auf Vergessenwerden) geltend zu machen. Lehnen Sie die Teilnahme ab oder widerrufen oder beschränken Sie die Einwilligung, entstehen ihnen dadurch **keine Nachteile**. Sie haben das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung bzw. Vernichtung, Einschränkung der Verarbeitung, Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung und auf Datenübertragbarkeit ihrer personenbezogenen Daten.

Anhang 3 Informierte Einwilligungserklärung zur Veröffentlichung der Aussagen aus dem Experteninterview

Informierte Einwilligungserklärung zur Veröffentlichung der Aussagen aus dem Experteninterview

Ich bin damit einverstanden, dass mein vollständiger Name (Jan Kaminski), im Rahmen des Experteninterviews, in Veröffentlichung in Publikationen, Tagungen, Berichten, im Internet oder anderen Ergebnisdarstellungen veröffentlicht wird. Das transkribierte Interview wurde mir im Vorfeld der erstmaligen Veröffentlichung vorgelegt. Ich habe dieses auch ausgedruckt erhalten. Ich habe die Möglichkeit bekommen Textabschnitte, die nicht für die Veröffentlichung in Publikationen, Tagungen, Berichten, im Internet oder anderen Ergebnisdarstellungen bestimmt sind als solche kenntlich zu machen.
Eine Kopie dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

_____

Unterschrift Ort, Datum

Anhang 4 Interviewleitfäden

Interviewleitfaden Teilnehmende

Einstieg

- Zum Beginn beschreibe bitte mal kurz, so in 3 Sätzen, was Kick on Ice ist.
- Erzähl bitte einmal was du hier machst?
- Wie bist du zu Kick on Ice gekommen? Kannst du dich daran noch erinnern?
- Wie läuft so ein Tag bei dir ab, wenn du weißt du weißt, dass heute Training bzw. eine Eisnacht, sprich Kick on Ice, ist?
- Wie oft bist du bei Kick on Ice, sprich beim Training und den Eisnächten oder auch einfach so?

Motivation

- Welche Bedeutung hat Sport für dich in deinem Leben, deinem Alltag?
- Welche Bedeutung hat das Projekt hier für dich?
- Es wird behauptet / gesagt, dass Sport eine positive Wirkung u.a. bezüglich dem Erlernen von (sozialen) Kompetenzen, z.B. Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme hat. Wobei hat dir Kick on Ice geholfen?
- Kannst du eine Situation beschreiben bei der du dir dachtest „Das kann ich später einmal gebrauchen“? Wenn beschreiben sie bitte.
    - Anschlussfrage: Hättest du dir vor 3 Jahren … (Dinge die vorher benannt wurden) vorstellen können?
- Wenn du jetzt deine Schule bzw. dich an deine Schulzeit zurück erinnerst und es mit Kick on Ice hier vergleichst. Was für Unterschiede und Gemeinsamkeiten stellst du fest?
- Lernen ist vielfältig. Es findet immer und in verschiedenen Situationen statt. Wenn du jetzt das hier zu deiner Schule, deiner Schulzeit vergleichst. Welche Art des Lernens sagt dir mehr zu?
- Du bist ja öfters beim Training, bei den Eisnächten. Was macht dir da besonders Spaß?
- Welche Rolle / Bedeutung / Stellenwert haben die Supporter / Multiplikatoren / Kapitäne / Teamvertreter für dich hier?
- Was macht ein bzw. dein Team für dich aus? Was ihr macht als Team sonst noch?

Kompetenzerwerb

- Was lernst du hier und kannst du jetzt besser?
- Worin unterscheidet sich Kick on Ice im Vergleich zur Schule und zum Sportverein aus deiner Sicht?
- Welche Rolle / Bedeutung hat für dich Jan (Projektleitung), die JugendtrainerInnen, Socialmediabetreuerin im Projekt für dich?
- Gibt es Situationen bei der du gemerkt hast „Hey das hätte ich früher anders gemacht, das habe ich durch das Projekt gelernt“ Wenn ja beschreibe sie bitte.
    - Anschlussfrage: Hättest du ohne das Angebot / Projekt ähnlich gehandelt?
      - Hier soll die Gefahr der zweifelsfreien Wirkung des sportlichen Angebots eingegrenzt / minimiert werden. Ausgeschlossen werden kann es trotzdem nicht ganz.
- Welche Rolle spielen die anderen Jugendlichen / Teilnehmenden hier für dich?

Abschluss / Wünsche / Ziele

- Was würdest du gern noch erreichen? Egal, ob jetzt bei Kick on Ice oder generell für dich?
- Wenn du hier im Projekt etwas ändern oder verbessern könntest, egal was, was wäre das?
- Was läuft vielleicht nicht so gut?
  Was würdest du dir wünschen?
- Zum Schluss: Gibt es noch etwas, dass du vielleicht vergessen hast oder dir besonders wichtig ist?

Interviewleitfaden Experteninterview

Einstieg

- Zum Beginn beschreibe bitte mal kurz, so in 3 Sätzen, was Kick on Ice ist.
- Was sind die Ziele von Kick on Ice?
- Wie läuft so ein Tag ab, wenn Training bzw. eine Eisnacht ist?
- Wie viele Teilnehmende hat Kick on Ice durchschnittlich und wie verhält es sich dabei mit der Geschlechterverteilung?
  Gibt es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen was die Teilnahme am Projekt angeht?

Motivation

- Welche Bedeutung / Stellenwert hat Sport heute für Kinder und Jugendliche aus deiner Sicht?
- Welche Bedeutung / Stellenwert hat aus deiner Sicht Kick on Ice für die Jugendlichen?
- Welche Rolle spielen die Jugendlichen bzw. Teilnehmenden hier im Projekt / Angebot? Auch für einander / untereinander? – Stichwort Peer Education
- Es wird behauptet / gesagt, dass Sport eine positive Wirkung u.a. bezüglich dem Erlernen von (sozialen) Kompetenzen, z.B. Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme hat. Wobei kann Kick on Ice helfen und hat möglicherweise schon geholfen? Sind dir positive, aber auch negative Veränderungen aufgefallen, die du auf das Projekt zurückführen würdest?

Kompetenzvermittlung

- Wie unterscheidet sich Kick on Ice (in der Kompetenzvermittlung) zur Schule, zum Sportverein oder auch zu anderen Projekten? Oder anders gefragt: Was macht Kick on Ice besonders?
- Was ist für deine Arbeit mit den Jugendlichen im Projekt wichtig?
- Gibt es Situationen, in denen du gemerkt hast, wo du dir dachtest „Hey der Junge / das Mädchen hat da jetzt was gelernt“? Bzw. kann jetzt etwas besser?

Etwa im Vergleich zu vorherigen ähnlichen Situationen? Wenn ja berichte bitte von einem Beispiel.

- Was lernen die Jugendlichen hier? / In welchen Situation findet lernen innerhalb von Kick on Ice statt aus deiner Sicht? Und wo kann es ihnen helfen?
  - Hintergrund: Diese Frage zielt auf Handlungssituationen ab. Der Erwerb von sozialer Kompetenz geschieht u.a. in Aushandlungsprozessen.
- Lernen ist vielfältig. Es findet immer und überall statt. Wenn du Kick on Ice jetzt mit Schule oder dem Verein vergleichst, wo liegen die Vorteile vom Lernen innerhalb eines solchen Projektes für die Jugendlichen und welche sind das?
- Welche Rolle spielt der Sport bei Vermittlung von Kompetenzen / in deiner Arbeit?
- Welche Rolle / Bedeutung / Stellenwert haben die Supporter bzw. Multiplikatoren, Kapitäne der Teams, Teamvertreter, Socialmediabetreuerin für das Projekt und die teilnehmenden Jugendlichen im speziellen?

<u>Sport als Methode sozialpädagogischen Handelns</u>

- Was macht Sport als Methode sozialpädagogischen Handelns für dich besonders, eventuell gar einzigartig im Vergleich zu anderen Projekten oder auch Ansätzen?
- Welche Rolle spielt der Sport bei ihrer pädagogischen Arbeit? Was unterscheidet ihn möglicherweise zu anderen Zugängen?
- Wie arbeitest du mit den Jugendlichen / Teilnehmenden? Was sind die 3-5 wichtigsten Voraussetzungen / Bedingungen / Fähigkeiten um mit den Teilnehmenden (erfolgreich) zu arbeiten?
- Sport wird im Allgemeinen eine positive Wirkung zu geschrieben, wenn es um die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen geht. Es heißt u.a. Sport habe eine positive Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen oder auch durch den Sport gelinge es verschiedene Kompetenzen zu vermitteln. Was sind deine Erfahrungen hier bei Kick on Ice? In welchen Situationen kann das Lernen stattfinden? Beispiele?
- Welche negativen Auswirkungen kann der Sport möglicherweise auch in solchen pädagogischen Projekten haben?
- Wo gerät der Sport, Kick on Ice an seine Grenzen, sei im Zugang zu oder in der Arbeit mit Jugendlichen?

Abschluss

- Wenn du hier im Projekt etwas ändern verbessern könnten, egal was, was wäre das? Was würdest du dir wünschen?
- Was sind die nächsten Ziele mit Kick on Ice?
- Gibt es noch etwas das du sagen, ergänzen möchtest oder was dir besonders wichtig ist?

Anhang 5 Beobachtungsprotokolle

B1 Beobachtungsprotokoll

Kick on Ice Saison 2018 / 2019

Datum: 23.11 2018 / 14.12.2018 & 25.1.2019

Ablauf:

Ankunft um 18 Uhr. Helfen beim Taschen packen für die Teilnehmenden, die zuvor eine bestellt hatten. Eigene Tasche mit Ausrüstung packen. Danach warten auf die Teilnehmenden. Begrüßung der Teilnehmenden, die zwischen 18.15 Uhr und 19.30 Uhr eintreffen. Zwischendurch Gespräche mit den Teilnehmenden, u.a. darüber wie sie zum Projekt gekommen sind oder was ihnen hier besonders Spaß macht. 19.30 Uhr Umziehen.

20 Uhr ab aufs Eis. Das Training beginnt. Das komplette Training wird mitgemacht. In Spielpausen wird mit den Teilnehmenden geredet, u.a. darüber wie sie zum Projekt gekommen sind oder was ihnen hier besonders gefällt. 22.30 Uhr - Das Training ist zu Ende. Umziehen. Die Tasche mit der Ausrüstung wird zurück ins Lager gebracht. Ab nach Hause. Die Beobachtungen wurden nach dem Training auf dem Weg nach Hause notiert und später ausformuliert, im Sinne eines Gedächtnisprotokolls durch Notizen und Stichpunkte.

Aktive Teilnahme am Training

- Ältere und besser spielende Teilnehmende (u.a. SupporterInnen, Multiplikatoren, JuniortrainerIn) helfen den jüngeren bzw. schlechter spielenden Teilnehmenden sowohl auf dem Eis (z.B. zeigen von Techniken bezüglich des Schlittschuhlaufens oder des Stick Handlings) als auch neben dem Eis (z.B. Hilfestellung beim Anziehen der Ausrüstung, Helfen beim Tasche packen).
- Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme sind generell stets vorhanden.
  Nach einem Crash auf dem Eis erkundigen sich die Involvierten stets nach dem Zustand des Anderen.
  - So wurde sich sofort bei mir erkundigt, ob alles gut sei, nachdem ich mit einem Teilnehmenden zusammen gestoßen bin.
- Teilnehmende helfen anderen.
  - Da ich bisher noch nicht oft auf dem Eis stand, haben mir einzelne Teilnehmende gezeigt, wie ich besser laufen kann und den Stick besser halten kann.
- SupporterInnen sind Ansprechpartner für alles, z.B. Ausrüstung.

- SupporterInnen sind fester Bestandteil des Projektes. Sie vermitteln zwischen Projektleitung und den Teilnehmenden.
- SupporterInnen sind teils Teilnehmende, die formal gesehen zu alt für das Projekt sind, jedoch über einen sehr großen Erfahrungsschatz verfügen > Stichwort Peergroup Education.

  - Beim Training halfen sie etwa beim Tasche packen und oder dem Anlegen der Ausrüstung. Zudem waren sie Ansprechpartner für die Teilnehmenden, etwa wenn der Helm beim Training nicht mehr passte. Durch die Kälte zog sich der Helm, welcher zum Großteil aus Hartplastik besteht, zusammen. Durch Verstellmöglichkeiten am Helm, konnte dem entgegen gewirkt werden.

  Dabei ist von außen nicht zwingend zu erkennen wer SupporterIn ist, da das Alter nicht leicht zu erkennen ist, besonders nicht, wenn sie die Eishockeyausrüstung tragen. Altersunterschiede verwischen dadurch.

  Dazu muss gesagt werden, dass nur die als SupporterInnen betrachtet wurden, bei denen der Status dem Forschenden schon vorher bekannt war.
- Ehrgeiz ist bei den Teilnehmenden vorhanden. Man will das Spiel schon gewinnen, jedoch geschieht dies gemäßigt. Gute Spielende messen sich mit gleich Guten. Bei Schwächeren passen sie ihre Spielweise an den jeweiligen Gegenspielenden an. Der Spaß steht im Vordergrund.
- TrainerInnen helfen jedem einzelnen, besonders beim Erlernen der Technik. Für das Schlittschuhlaufen kommen sie auf die Teilnehmenden zu und zeigen ihnen die einzelnen Schritte. Dabei strahlen sie eine Lockerheit aus.
  - Gerade beim rückwärts laufen nahmen sich die TrainerInnen viel Zeit für mich, da ich meine Probleme damit hatte. Dabei waren sie selbst sehr entspannt und strahlten Ruhe und Gelassenheit aus.
- Trainingsfortschritte werden lobend und motivierend zur Kenntnis genommen.
  - So lobte ein(e) TrainerIn die Fortschritte eines Teilnehmenden. Auch bei mir wurde der Trainingsfortschritt registriert und lobend weiter motiviert.
- Teilweise müssen Teilnehmende in ihrer Spielweise gezügelt werden. Dies ist jedoch die Ausnahme.
  - Ein paar Teilnehmende, vielleicht zwei bis drei, wurden während des Spiels gezügelt, da sie auch Sicht der TrainerInnen zu hart gegenüber den anderen Teilnehmenden spielten.
- Freunde bzw. die Peergroup sind teilweise entscheidend für die Teilnahme

So konnte ein Gespräch beobachtet werden zwischen Teilnehmenden, wo es über die Teilnahme am nächsten Training oder der Eisnacht ging. Dabei wollte einer der beiden Teilnehmenden nur kommen, wenn auch der andere kommen würde.
(„Kommst du nicht, komm ich auch nicht.“) – Dies wurde jedoch nur einmal beobachtet.

B2 Beobachtungsprotokoll

Kick on Ice Saison 2018 / 2019 II

Datum: 27.10.2018 / 8.12.2018 & 30.3.2019 Eisnächte

Ablauf:

Ankunft um 17 Uhr, um den kompletten Ablauf der Eisnacht mitzubekommen. Dies bedeutet: Ankunft der Teilnehmenden mitbekommen, bei organisatorischen Gesprächen, wie welches Team bekommt welche Kabine, dabei sein. Bei der Besprechung zwischen den TeamvertreterInnen und der pädagogischen Leitung anwesend sein.
18.30 Uhr Beginn der Eisnacht. Von außen die Spiele und vor allem die Spielweise am Rande des Spielfeldes beobachten. Dabei in einzelnen kurzen Gesprächen mit den Teilnehmenden erklären wer ich bin, was ich hier mache, da einige Teilnehmende es noch nicht wussten. So lernten sich Teilnehmende des Projektes und der Forschende kennen.
21 Uhr Ende des Spielbetriebs. Teilnehmende gehen sich umziehen und gehen nach Hause. Gespräche mit Jan (pädagogische Leitung), wie ich die Eisnacht empfunden habe und Nachfragen wurden gestellt.
22 Uhr Die Eisnacht ist komplett beendet. Ab nach Hause.
Die Beobachtungen wurden nach der Eisnacht auf dem Weg nach Hause notiert und später ausformuliert, im Sinne eines Gedächtnisprotokolls durch Notizen und Stichpunkte.

Teilnehmende Beobachtung am Rande des Spielfeldes

- Der erste Eindruck bestätigt sich, dass sehr fair gespielt wird bzw. Fair Play im Vordergrund steht.
  - Es wird sehr fair gespielt. Körperlich robustere Spielende nehmen Rücksicht und stecken gegenüber eher zierlicheren Spielenden zurück. In etwa gleich gute Spielende messen sich mit ebenso Guten.
- Die Peergroup ist teilweise entscheidend für die Teilnahme *(„Kommst du nicht, komm ich auch nicht“).* – Dies konnte nur einmal beobachtet werden.
- Der Spaß steht im Vordergrund.
  Es wird zwischendurch rumgealbert, Witze werden gemacht und die Ergebnisse nicht so ernst genommen.
- Teamkapitäne, SupporterInnen organisieren ihre Teams vor und während der Eisnacht.

- Sie machen vor und während der Eisnacht Ansprachen an das eigene Team. Etwa darüber, dass die Kabinen ordentlich zurück gelassen werden sollen.

Anhang 6 Kategoriensystem für die Analyse der Arbeit

Kategorie	**Definition**	**Beispiel**
Gelingenheitsfaktoren		
- Niedrigschwellig	Der Zugang zum Projekt (Wer darf teilnehmen?), Welche Aufgaben können innerhalb des Projektes übernommen werden (z.B. Teamvertretersitzung oder Tasche packen)?	*Ich glaube wir haben aufgrund der Breite, dass wir eben antreten und sagen, dass wir jeden ziehen wollen aufs Eis oder bringen wollen, skaten lassen wollen schon gute und verdammt breit, breiten Stuff an Trainer und Trainerinnen, die wirklich jeden schaffen zu nehmen.*
- Prinzip der Freiwilligkeit	Die Teilnehmenden entscheiden selbst, ob und in welchem Umfang sie am Projekt teilnehmen.	*Bei Kick ist alles auf freiwilliger Basis. Es ist zwar schön, wenn alle wiederkommen und so und sich selbst sozusagen verpflichten hier her zu kommen. Aber eigentlich auf freiwilliger Basis alles.*
- Spaß vor Leistung	Der Spaß am Sport steht vor einem eventuellen Leistungsgedanken	*Wir haben viel Spaß daran, auch wenn wir nicht so oft gewinnen. Aber das ist halt bei uns schon so ne. Wir kommen dahin und wissen wir werden nicht erster oder zweiter Platz und trotzdem geben wir alles auf dem Eis, wir haben Spaß und das ist glaube ich das einzige was bei uns zählt.*
Personelle Ressourcen		
- TrainerInnen	TrainerInnen, die im Projekt Übungen anleiten und selbst keine Teilnehmenden im klassischen Sinn sind.	*Also ich finde sehr wichtig, weil Jan zum Beispiel, er hat mich immer so ein bisschen involviert. Also dieses: Ja, geh du doch mal mit hin oder willst du schon mal diese Trainingsübung hier vormachen oder so. Das habe ich ja in der letzten Zeit immer gemerkt, dass ich dadurch bin ich halt mehr aus mich her rausgekommen.*
- Pädagogische Leitung	Damit ist Jan gemeint.	*Also das ist schon alles eine wichtige Rolle. Jan als Projektleiter zum Beispiel,*

		der trägt halt die Hauptverantwortung auf alles. Er muss die Entscheidung fällen was die Supporter zum Beispiel haben wollen oder die als Teamvertreter sozusagen da stehen und die Meinung abgeben. Und da hat er schon ordentlich zu tun mit. Also er ist dann schon immer richtig mit drinne und probiert sich viel Mühe zu geben, dass das auch umgesetzt wird.
- Peergroup Education	Bei der Peer Education handelt es sich um Sozialisations-, informelle Bildungs- und Lernprozesse bei Jugendlichen innerhalb der Peergroup, die durch die Peergroup resultieren. Damit sind etwa die Übernahme von Werte- und Normvorstellungen, Verhaltensweisen innerhalb der Peergroup gemeint. Dies geschieht dabei über Aushandlungsprozesse innerhalb der Peergroup oder über die Vorbildfunktion eines oder mehrerer Gruppenmitglieder. Diese können ihr Wissen an weitere Gruppenmitglieder weitergeben. Wird diesem nicht Folge geleitest bzw. erfolgt keine Übernahme der von Werte- und Normvorstellungen, Verhaltensweisen, kann dies zu einem Ausschluss aus der Gruppe führen.	*Aber wir haben zum Beispiel gesagt: Teamchef ist das ganze Team. Also bei uns ist es wirklich so, wir haben jetzt nicht: So du bist jetzt der Teamchef oder du oder du musst jetzt sagen das und das, sondern wir sind alle. Wenn jetzt jemand ein Problem hat, dann sagen wir das und dann wird das geklärt.*
-JuniortrainerInnen	Das sind Teilnehmende, die im Projekt einzelne Übungen anleiten und anderen Teilnehmenden besonders helfen.	*Die Juniortrainer die unterstützen Jan dabei zum Beispiel, hauptsächlich auf dem Eis. Das ist auch eine wichtige Rolle, weil allein schaffst du es nicht mit so 40 Leuten ist das /. So hast du*

		immer ein paar Leute, die ein Auge drauf werfen, Tipps geben können (unv. Oder / und?) wenn mal eine Übung nicht so gut läuft, ja genau
- SupporterInnen / Kapitäne (TeamvertreterInnen)	Unter den Supportern werden diejenigen verstanden, die eigentlich zu alt sind für das Projekt, aber aufgrund ihrer langjährigen Mitgliedschaft im Projekt über eine Vorbildfunktion und einen großen Erfahrungsschatz verfügen. Zusätzlich werden auch die Teamkapitäne hier verortet, da sie eine ebenso wichtige Rolle einnehmen. Beide tragen zur Peergroup Education bei.	*Naja ich find dadurch, dass wir halt eben Kapitäne und Teamvertreter haben, sind wir halt sehr nah an den Teams. Die wir halt erreichen wollen. Kleine Kinder wollen wir ja eigentlich auch erreichen und wenn wir sozusagen mehr von diesen Menschen haben, dann könn wir halt mehrere Personen helfen oder halt eben zum Sport führen. Das es halt auch eben einige andere Menschen gibt, die halt so auf dem Eis abschalten können und dann halt eben Spaß haben.*
Partizipationsmöglichkeiten		
- Ausgangspunkt von den Teilnehmenden	Die Teilnehmenden kommen von sich auf die TrainerInnen oder Jan zu, um Aufgaben innerhalb des Projektes übernehmen zu können.	*Also ich würde gerne meinen Trainerschein machen sozusagen. Also es macht mir Spaß so Leuten etwas beizubringen. Nur bin ich immer so eine Person, die nicht wirklich viel Ahnung hat von dem, also wie ich das erklären sollte und sonst was. Deswegen würde ich gerne eher so lernen, wie ich Dinge mehr erkläre, Trainerschein mache. Und Jan eigentlich eher so ein bisschen mehr unter die Arme greifen sozusagen.*
- Ausgangspunkt von den TrainerInnen bzw. der pädagogischen Leitung	Die TrainerInnen oder Jan kommen auf die Teilnehmenden zu und bieten ihnen Aufgaben an	*Also mit den Teamvertretersitzungen hat Jan immer gesagt: Da kann jeder kommen wer möchte. Und ich dachte immer so: Naja ich bin ja kein Teamvertreter so, ich gehöre zu meinem Team dazu aber ich bin nur Mitglied. Und dann bin ich mit einem*

		Spieler von mir bin ich dann öfter mal hingegangen
- Neben dem Eis	Neben dem Eis umfasst Tätigkeiten wie Social Media, Tasche packen, Büroorganisation, bei Veranstaltungen helfen etc.	*Also ich dachte nicht, dass mir das Projekt so viel bringt, weil ich dachte halt: Ich bin einfach nur so ein Mitspieler, aber man hat mir auch immer mehr Aufgaben zu getragen, zum Beispiel die Teamvertretersitzung. Da bin ich auch mit hingegangen oder dass ich mal die Taschen mitgepackt habe oder war bei den Gesprächen dabei und so.*
- Auf dem Eis	Darunter wird die Juniortrainertätigkeit, Übungen anleiten, den Schwächeren helfen etc. gezählt.	*Also dieses: Ja, geh du doch mal mit hin oder willst du schon mal diese Trainingsübung hier vormachen oder so.*
Vergleich Sportverein & Kick on Ice		
- Unterschiede	Worin unterscheiden sich Sportverein und Kick on Ice im Vergleich	*Ich finde, du hast halt nicht den Zwang hier her zu kommen und im Verein ist halt so du musst dann halt irgendwelche Aufgaben machen. Und wirst darauf gedrillt halt deine Sachen da zu lernen. Und wenn du es dann nicht kannst oder zu schlecht dann irgendwann bist, da haste irgendwann keine Chance mehr. Und hier erhältst du halt trotzdem die Chance das weiter auszuprobieren und auszuüben den Sport.*
- Gemeinsamkeiten	Was haben der Sportverein und Kick on Ice gemeinsam?	*Und ja Teamfähigkeit, die hatte ich eigentlich schon vorher, dadurch dass ich im Verein war. Aber hier hat sich das eigentlich noch viel besser ausgeprägt, fand ich.*
Erziehung und Bildung durch Kick on Ice		
- Zum Sport	Bei der Erziehung und Bildung zum Sport werden Kindern und Jugendlichen verschiedene Sportangebote gemacht. Diese sind im	*Wir versuchen immer die Jungs ein bisschen zu drosseln, weil die immer so sind: Ja wir wollen gewinnen und sonst was.*

	Optimalfall an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert. Ziel ist es Kinder und Jugendliche zum Sport zu motivieren. Ziel ist es weiterhin durch das Sport (pädagogische) Angebot kulturelle und gesellschaftliche Werte und Normen zu vermitteln. Bei einer Sozialisation zum Sport geht es um Fragen, die nach Zugangsmöglichkeiten zum Sport fragen und inwieweit Menschen in den Sport involviert werden. Auch Fragen nach den Beweggründen zum Sport stehen im Raum. Das Ziel einer Sozialisation zum Sport ist es jene Kompetenzen und Ressourcen zu ergründen, die es für das Ausüben des Sports bedarf.	*Und da versuch ich immer denen so beizubringen: Jo es geht nicht immer ums gewinnen. Man kann auch verlieren und gewinnen. Und ich find es geht eigentlich immer so ums menschliche. Also ich versuch schon irgendwie Leuten irgendwie was beizubringen, die halt auch möchten.*
- Durch Sport	Bei einer Erziehung und Bildung durch Sport geht es darum, wie Kinder und Jugendliche über das sportliche Angebot hinaus gefördert werden können. Ziel ist es hier Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zu fördern. Erziehungs- und Bildungsprozesse verstehen sich hierbei als zukunftsorientiert. Bei einer Sozialisation durch den Sport geht es darum, wie das sportliche Engagement sich über den Sport hinaus auf die Persönlichkeitsentwicklung übertragen lässt. Dies geschieht durch Aufgaben, die über den eigentlichen	*Absolut, ja. Also durch Kick on Ice hab ich ja auch erlernt, wie man in Konflikte rein geht und sonst was. Also eigentlich nicht direkt durch Kick on Ice, sondern eben halt durch ein Partnerprojekt von Kick on Ice. Das war damals (Name eines Projektes). Das ist so ein Projekt generell von Kick. Und dort hab ich halt auch gelernt, wie man in Konflikte reingerät und wie man die ohne Schlägerei und sonst was löst. Also wortgewandter mehr und das hilft einem eigentlich schon sehr weiter. Also ich weiß, dass Gewalt nicht wirklich die richtige Lösung ist. Also kann ich auch mit Wörtern mehr etwas erbringen, als mit Fäusten und sonst was.*

	Sport hinausgehen. Eine solche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung geschieht sowohl durch sportartspezifische Angebote als auch durch sportartübergreifende Angebote.	
Sportverständnis		
- Weit	Sport lässt sich als eine selbstständige körperliche Betätigung verstehen, die durch ihr ausüben und deren Inszenierung „ […] Entwicklungsförderung unter bestimmten Zielsetzungen“ erzielen kann.	*Also auf jeden Fall, dass es Kick on Ice nur und hauptsächlich um den Spaß geht. Was im Verein eigentlich nicht gegeben ist, weil im Verein geht es darum, dass man die Spiele gewinnt. Und nicht darum, dass man Spaß an den Spielen hat. Und das ist halt der Faktor der Kick on Ice wahrscheinlich von dem Verein absolut abtrennt, dass bei Kick on Ice es nur um den Spaß geht.*
- Eng	„[…] eine an Konkurrenz orientierte, reglementierte Tätigkeit, bei der Menschen um einer mess- und bewertbaren Leistung willen im Training auf zukünftige Erfolge hin investieren.“	**Es wurde kein enges Sportverständnis in den Aussagen der Interviewten gefunden!**
Sport		
- Charakteristik der Sportart	Was zeichnet die Sportart Eishockey aus? Was ist die Kultur der Sportart? All das soll hier gesammelt werden. Ziel ist es zu schauen, inwieweit die Sportart Eishockey Charakteristika mit sich bringt, die für die pädagogische Arbeit, die sportorientierte Soziale Arbeit gewinnbringend sind.	*Beim Eishockey ist es so, dass die Sportart relativ schnell ist. Bei den Anfängern, die sind nicht schnell unterwegs, aber für sie ist sie schnell. Worauf ich hinaus will ist, dass es eine Sportart ist, ähnlich wie weiß ich nicht Rugby, die kann man nur fair spielen, ansonsten funktioniert es nicht.*
- Bedeutung von Sport für die Teilnehmenden allgemein	Hier soll die allgemeine Bedeutung des Sports für das Leben der Teilnehmenden benannt werden.	*Sport allgemein eigentlich das wichtigste für mich im Leben so. Also ich mach ja schon seit ich Kleinkind bin mach ich schon Sport. Und ja ohne Sport wär mir das*

		Leben irgendwie zu langweilig.
- Bedeutung von Sport für die Teilnehmenden im Projekt	Hier soll die Bedeutung von Kick on Ice für die Teilnehmenden benannt werden. Dabei sollen alle Aspekte wie körperliche oder persönliche Faktoren berücksichtigt werden.	*Kick on Ice ist für mich halt Abwechslung. Also von der Schule, von dem Alltag halt. Man kann hier her kommen und komplett abschalten. Man trifft hier Freunde, man lernt immer neues dazu.*
Kompetenzen		
- Personengebundene		
- Personale	Hier drunter werden Kompetenzen verstanden, die auf die eigene Person gerichtet sind. Dazu zählen beispielsweise: Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Belastbarkeit, Kreativität, Konzentration.	*Na zum Beispiel: Ich hab gelernt eher selbstständiger zu werden.*
-Soziale	Soziale Kompetenzen können in diesem Zusammenhang als jene Kompetenzen verstanden werden, die das Individuum erwirbt, in dem es sich mit sich und seiner sozialen Umwelt auseinander setzt. Beispiele: Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Rücksichtsahme, Akzeptanz, Kommunikationsfähigkeit	*Also es ist zum Beispiel stärkt mein teamvermögen.*
Sach- und methodenbezogene		
-Organisatorische	Beispielsweise: Mitbestimmung / Mitgestaltung, Medienkompetenz, Gremienarbeit, Organisationskompetenzen	*Der Stellenwert ist gar nicht so hoch, weil wir haben zum Beispiel bei uns im Team gesagt: ja gut es gibt halt diese zwei Teamvertreter, die sich dann halt oft umso organisatorisches kümmern.*
-Kognitive	Es werden jene Kompetenzen verstanden, die es dem Individuum ermöglichen Probleme zu lösen. Hier drunter zählen Kompetenzen wie Reflektionsfähigkeit,	*Auf jeden Fall wie ich zum Beispiel Schlittschuhlaufe besser. Das Stickhandling beziehungsweise Hand-Auge-Koordination, das hatte ich nämlich vorher nicht so ausgeprägt.*

	Beobachtungskompetenz, Wissen über Bewegung,	
-Sportliche	Diese Kategorie wurde gewählt, da es sich um ein sportpädagogisches Projekt handelt, in dem auch sportliche Kompetenzen erworben werden, z.B. Kennenlernen der Sportart und deren Kultur, Erlernen von sportarttypischen Techniken, Entwicklung von sportlichen Fähigkeiten.	*Na das man ordentlich Schlittschuh läuft.*

Anhang 7 Interviewtranskripte

Die kompletten Interviewtranskripte befinden sich in elektronischer Form auf der beigefügten CD.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Datum Unterschrift