FACHHOCHSCHULE KIEL
HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit

Studiengang Soziale Arbeit Master

Masterarbeit

Sportorientierte Jugendarbeit
Eine Unterstützung zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben?

Autor: **MARIKE CHRISTINA INGWERSEN**

Matrikelnummer: 911408

Gutachter: Prof. Dr. Gaby Lenz
Zweitgutachter: Prof. Dr. Hauke Mommsen

Abgabetermin: 04.06. 2017

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis II

1 Einleitung 1

2 Soziale Arbeit 4

2.1 Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit 7

2.2 Soziale Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen 14

3 Jugend - Jugendphase 19

3.1 Zeitgeschichtliche Aspekte der Jugendphase 20

3.2 Biologische Aspekte der Jugendphase 23

3.3 Psychologische Aspekte der Jugendphase 26

3.4 Soziologische Aspekte der Jugendphase 29

3.5 Juristische Aspekte der Jugendphase 31

3.6 Jugend zwischen Transition und Moratorium 31

3.6.1 Transition 31

3.6.2 Moratorium 32

4 Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase 36

4.1 Anpassung der Entwicklungsaufgaben an den gesellschaftlichen Wandel 41

4.2 Spezifische Entwicklungsaufgaben in der Jugend 43

4.2.1 Körper 44

4.2.2 Peergroup 47

4.2.3 Identität 50

4.3 Jugendlicher Umgang mit Entwicklungsaufgaben 53

4.3.1 Aktives zielbezogenes Handeln 54

4.3.2 Coping 55

4.4 Ressourcen und Risiken bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben 56

4.5 Mögliche Entwicklungsweg 58

4.6 Konsequenzen nicht bewältigter Entwicklungsaufgaben 61

Exkurs: Devianz und Delinquenz 62

5 Herausforderung für die Soziale Arbeit, die sich aus den Kapiteln zwei bis vier ergeben 66

6 Sportorientierte Jugendarbeit 69

6.1 Sport und Jugendarbeit 69

6.2 Definition Sport 72

6.3 Zur Bedeutung von Sport für Jugendliche 74

6.4 Wirkungsweisen von Sport auf Jugendliche 77

6.5 Sport und Entwicklungsaufgaben ... 83
6.5.1 Körper ... 87
6.5.2 Peergroup ... 89
6.5.3 Identität ... 92
6.6 Die Rolle des Pädagogen in sportorientierten Projekten ... 94

7 Fazit ... 99

Literaturverzeichnis ... CIII

Eidesstattliche Versicherung ... CXII

„Sport kann eine wichtige Rolle für die Verbesserung des Lebens jedes Einzelnen spielen, ja nicht nur des Einzelnen, sondern von ganzen Gesellschaften“

Kofi Annan

(ehemaliger Generalsekretär der Vereinten Nationen)

„Vor allem wegen der Seele ist es notwendig, den Körper zu üben, und das ist es, was unsere Klugschwätzer nicht einsehen wollen“

Jean-Jaques Rousseau

(Philosoph, Schriftsteller, Pädagoge 1712-1778)

1 Einleitung

Sport spielt im Alltag vieler Jugendlicher eine große Rolle. Sei es, dass sie als SportlerInnen aktiv in einem Verein Mitglied sind, dass sie als Fans passiv an Sportveranstaltungen teilnehmen, dass sie im Internet oder Fernsehen Sportereignisse verfolgen oder dass sie in ihrer Freizeit informell Sport treiben. Dies wird nicht zuletzt durch die steigende Medienpräsenz von Sportgroßereignissen gefördert und trägt dazu bei, dass Sport in seinen unterschiedlichen Facetten eine wesentliche Bedeutung in vielen aktuellen Jugendkulturen besitzt.

In der Sozialen Arbeit wird Sport als Medium in der Jugendarbeit diskutiert. Sportangeboten wird in der Jugendarbeit gerne eine „Brückenbilderfunktion“ (vgl. Breuer 1999, S. 88) zugeschrieben, um insbesondere jene schwierige Zielgruppe zu erreichen, die sich mit den regulären Angeboten der Jugendhilfe sonst nur schwer erreichen lassen. Durch die hohe Authentizität und die klaren Strukturen und Regeln, die in sportorientierten Angeboten implizit sind, unterstützen sie die Ziele sozialpädagogischer Jugendarbeit. In der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten setzt man sich verstärkt mit sportorientierten Angeboten auseinander.

Die Betrachtung der spezifischen Bedingungen, unter denen benachteiligte Jugendliche aufwachsen, bringt folgende Erkenntnis: Sie werden durch die Kombination aus schwierigen sozialräumlichen Bedingungen und den komplexen Anforderungen, denen sie während der körperlichen und psychosozialen Veränderungen der Pubertät gegenüberstehen, häufig vor große Herausforderungen gestellt. Dazu kommt eine fortschreitende gesellschaftliche Individualisierung, die eng mit einer Pluralisierung von Normen und Werten der Gesellschaft verbunden ist. Es entstehen immer mehr Möglichkeiten und Optionen, zwischen denen bereits Jugendliche sich entscheiden müssen. Die klassischen Sozialisationsinstanzen gestalten sich immer brüchiger und die Phase „Jugend“ selbst ist nicht einfach zu definieren. Der Zugewinn an Freiheit, Möglichkeiten und Flexibilität führt zu einer Zunahme der Mitgestaltungsmöglichkeiten Jugendlicher an ihrer eigenen Entwicklung, kann aber auch, gerade für sozial benachteiligte Jugendliche, zu großen Verunsicherungen, Überforderungen und einem erhöhten Konkurrenzdruck führen, da für sie viele unterstützende Instanzen schwer zugänglich sind. In vielen Großstädten entstehen zunehmend Wohngebiete, in denen überwiegend Familien mit geringen ökonomischen Ressourcen leben. Die soziokulturellen Bedingungen innerhalb dieser Viertel sind häufig ungünstig für die Entwicklung Jugendlicher. In Folge dessen steigt der

Anteil jugendlicher „Modernisierungsverlierer“ in diesen sogenannten Brennpunkten stetig an. Die Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben der Jugendphase wird unter solchen Umständen für einige Jugendliche immer schwieriger. Die Folgen solcher nicht bewältigter Entwicklungsaufgaben können deviantes Verhalten oder psychosomatische Beschwerden (vgl. Fend 2011, S. 234; Reinders 2003, S. 22f.) sein. Speziell in der Lebensphase „Jugend“ sehen sich benachteiligte Heranwachsende heutzutage mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, deren positive Bewältigung signifikanten Einfluss auf die weitere Lebensgestaltung hat. Wie und unter welchen Bedingungen sportorientierte Angebote in dieser Phase unterstützend wirken können, soll Kernthema dieser Arbeit sein. Dementsprechend wird folgender Frage nachgegangen: 'Wie können sportorientierte Angebote der Jugendsozialarbeit benachteiligte Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unterstützen?'

In den Fokus dieser Arbeit sollen speziell Jugendliche aus sozialen Brennpunkten mit einem schwachen soziokulturellen Hintergrund genommen werden, da für sie besondere Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auftreten. Des Weiteren wird der Fokus auf folgende drei speziellen Entwicklungsaufgaben gelegt.

- Mit den Veränderungen des eigenen Körpers umgehen lernen,
- Neue (Peer)-Beziehungen aufbauen
- Eine eigene Identität entwickeln.

Grundlage für die Auswahl dieser drei spezifischen Entwicklungsaufgaben ist eine Forschungsarbeit von Neuber 2007. Nach Neuber (vgl. 2007, S. 251) haben die erwähnten drei Entwicklungsaufgaben in der subjektiven Wahrnehmung von Jugendlichen eine zentrale Bedeutung und können durch sportorientierte Angebote der Sozialen Arbeit unterstützt werden.

Eine Beschäftigung mit geschlechtsspezifischen Unterschieden bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben würde den Rahmen der Arbeit sprengen und wird nur dann thematisiert, wenn sich die Entwicklung divergent verhält.

Sportorientierte Soziale Arbeit wird in dieser Thesis auf Soziale Arbeit begrenzt, die sich mit aktivem Sporttreiben beschäftigt. Angebote, die sich an jugendliche Sportfans richten oder soziales Engagement im Sport fördern, finden in dieser Arbeit keine Berücksichtigung.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit unterteilt sich in sechs Kapitel. Nach dieser Vorstellung des Themas sowie der Erläuterung der Fragestellung folgt im zweiten Kapitel die Erläuterung der originären Aufgaben der Sozialen Arbeit. Es wird die Lebensweltorientierung als eine Bezugstheorie Sozialer Arbeit dargestellt und die speziellen Problematiken sozial benachteiligter Jugendlicher in sozialen Brennpunkten werden aufgezeigt. Hierbei werden Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Fokus gestellt, da sie eine besondere, signifikant betroffene Risikogruppe bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben darstellen.

Eine ausführliche Darstellung der Jugendphase aus verschiedenen Perspektiven ist Inhalt des dritten Kapitels, um so eine Einordnung dieser Lebensphase im Entwicklungsverlauf zu erreichen. Dabei wird eine Differenzierung zwischen Jugendphase als Transition und Moratorium vorgenommen und die Unterschiede zwischen den Konzepten verdeutlicht.

Im vierten Kapitel wird das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havinghurst und Dreher, Dreher anhand der relevanten Entwicklungsaufgaben erläutert. Es werden hier sowohl die Ressourcen, die zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben hilfreich sind, als auch die Risiken, die sich hinderlich auswirken können, aufgezeigt und ein kurzer Exkurs zu Devianz und Delinquenz als häufige Folge nicht bewältigter Entwicklungsaufgaben gegeben.

Anschließend werden die besonderen Herausforderungen für die Soziale Arbeit, die sich aus den vorangegangenen Kapiteln ergeben, aufgezeigt.

Im sechsten Kapitel 'Sportorientierte Jugendarbeit' wird die besondere Bedeutung von Sport und dessen Wirkungsweise auf Jugendliche herausgearbeitet. Die Möglichkeiten von Sportangeboten in der Jugendarbeit, insbesondere im Hinblick auf die Bewältigung der drei spezifischen Entwicklungsaufgaben, werden in diesem Teil differenziert erklärt. Der Rolle des PädagogenIn in der sportorientierten Jugendarbeit kommt eine besondere Doppelfunktion zu, auf die am Ende des Kapitels eingegangen wird.

Abschließend folgt das Fazit der Arbeit.

2 Soziale Arbeit

Im Folgenden soll die Soziale Arbeit als solche kurz vorgestellt werden. Die rechtlichen Grundlagen und die Herleitung ihrer originären Aufgaben werden kurz dargestellt und anschließend die Lebensweltorientierung, die als eine zentrale Handlungstheorie der Sozialen Arbeit für die vorliegende Arbeit als Bezugstheorie dienen soll, vorgestellt. Im Anschluss werden benachteiligte Jugendliche aus sozialen Brennpunkten innerhalb von Städten als eine Zielgruppe Sozialer Arbeit vorgestellt. Die besonderen Herausforderungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus deprivierten Lebenslagen werden kurz erläutert, da diese Zielgruppen innerhalb dieser Arbeit besonders in den Fokus genommen werden sollen.

Der Begriff Soziale Arbeit wird inzwischen immer häufiger verwendet, allerdings tut sich auch die Fachdiskussion schwer damit, eine einheitliche Definition des Begriffs bzw. des Arbeitsfelds zu geben. Wenn man die Entstehung des Begriffs betrachtet, kann man feststellen dass die Begriffe Sozialarbeit und Sozialpädagogik traditionell voneinander getrennt verwendet werden. Sozialarbeit hat ihren Ursprung in der klassischen Armenfürsorge, die bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zum großen Teil ehrenamtlich von kirchlichen Organisationen koordiniert wurde. Sozialpädagogik dagegen kommt aus der Kleinkindpädagogik und der Jugendfürsorge, die im Mittelpunkt ihrer Arbeit die besonderen Bedarfe junger Menschen gesehen hat. Im Laufe der Zeit und der Ausdifferenzierung der Arbeitsfelder setzte sich der Begriff Soziale Arbeit als eine Art Überbegriff der zwei Linien Sozialarbeit und Sozialpädagogik immer mehr durch. Auch die fachliche Ausbildung verwendet immer mehr den Überbegriff Soziale Arbeit. So nennen sich viele Studiengänge heutzutage Bachelor Soziale Arbeit. Schilling (2005, S. 158) schreibt: „Sozialpädagogik und Sozialarbeit sind zwei Teilbereiche eines Gesamtsystems, die sich in vielen Praxisfeldern überschneiden und viele gemeinsame Bezugspunkte haben“. Die Fachdiskussion über die Begrifflichkeiten ist vielfältig und umfangreich, so dass u. a. Thole (2005, S. 13) die Begriffsdiskussion stark kritisiert. Er schreibt: „Sie ist alles andere als fruchtbar…. Es wäre wünschenswert, daß(!) das Wort verschwände und nicht mehr über dies, sondern über die Sache geredet werden würde“.

In der vorliegenden Arbeit geht es vorrangig um die Jugendarbeit bzw. Jugendhilfe. Die als Teilbereich der Sozialen Arbeit gesehen werden. Nach Thole (a.a.O, S. 840) sind die Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit umfassend:

> Kinder- und Jugendarbeit umfasst alle außerschulischen und nicht außschließlich(!) berufsbildenden, mehr oder weniger pädagogisch gerahmten, nicht kommerziellen erlebnis- und erfahrungsbezogenen Sozialisationsfelder von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften, in denen Kinder und Jugendliche ab dem Schulalter selbständig, mit Unterstützung oder in Begleitung von ehrenamtlichen und/oder beruflichen MitarbeiterInnen individuell oder in Gleichaltrigengruppen zum Zweck der Freizeit, Bildung und Erholung einmalig, sporadisch, über einen turnusmäßigen Zeitraum oder für eine längere, zusammenhängende Dauer zusammen kommen können (Thole zit. n. Hafinger, Schröder 2005, S. 840).

Jugendarbeit ist in Deutschland im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) dem sogenannten Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt. In einem Kommentar zu den allgemeinen Grundsätzen der Förderungen von Kindern und Jugendlich nach dem SGB VIII heißt es:

> Allgemeine Förderung meint, dass sich die pädagogischen Angebote grundsätzlich an alle jungen Menschen richten und im Kern geprägt sind von Selbstorganisations- und Selbstbildungsprozessen, von außerschulischen Angeboten der politischen, sozialen und kulturellen Bildung und dem Bereitstellen sozialer Räume, die individuelle Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen (Münder u.a. 2006, S. 218).

Das KJHG wurde 1991 reformiert und sieht seitdem die Aufgaben der Jugendhilfe nicht mehr allein darin, Angebote für benachteiligte, gefährdete oder hilfebedürftige Kinder- und Jugendliche bereitzustellen, sondern explizit Angebote zu etablieren, die sich an alle Kinder und Jugendliche wenden.

§1 (1) des KJHG besagt, dass „jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (hat)“ (Stascheit 2008, S. 1154). Absatz 3 betont zusätzlich explizit die Vermeidung von Benachteiligung, die von der Jugendhilfe zu fördern ist.

Der Gesetzgeber unterscheidet in den Paragraphen § 11-13 SGB VIII zwischen den unterschiedlichen Aufgabenbereichen der Jugendarbeit.

§ 11 SGB VIII Jugendarbeit

bezieht sich vorrangig auf die Jugendarbeit, die sich auf die Freizeitgestaltungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche spezialisiert hat. Hier wird der Zusammenhang mit allgemeinen bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielen, die sich aus dem humanitären Menschenbild ableiten lassen hergestellt. Mit diesem Paragraphen hat der Gesetzgeber Jugendarbeit als eigenes Handlungsfeld konstituiert, das auf Landes- sowie kommunaler Ebene gefördert wird (vgl. Münder u.a. 2006, S. 226f.).

Im Absatz Nr. 2 befindet sich Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit, die in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit besonders hervorzuheben ist. Sport stellt allgemein einen wichtigen Zugang zu Kindern und Jugendlichen dar. Der Paragraph weist jedoch darauf hin, dass Sport nicht an sich als Jugendarbeit zu verstehen ist, sondern nur in Verbindung mit Jugendarbeit eine besondere pädagogische Möglichkeit darstellt. Jugendarbeit wird also klar von leistungssportfördernden Maßnahmen abgegrenzt und es werden, Entwicklungsfördernde und sozialen Ziele in den Fokus gerückt (vgl. Münder u.a. 2006, S. 234f.).

§12 Förderung der Jugendverbände

bezieht sich vor allem auf die Arbeit von Jugendverbänden, die auf unterschiedlichen Ebenen aktiv ist. Diese Organisationen zeichnen sich durch freiwillige Mitgliedschaft und Selbstorganisation aus und gelten als Interessenvertretung junger Menschen (vgl. Münder u.a. a.a.O., S. 240).

§ 13 SGB VIII Jugendsozialarbeit

Kern des § 13 Jugendsozialarbeit ist der Ausgleich sozialer Benachteiligung, Unterstützung bei der Überwindung individueller Beeinträchtigungen sowie Hilfestellung bei dem Übergang von Schule in den Beruf. Der Jugendsozialarbeit liegt dabei ein „ganzheitliches Verständnis der Förderung und Bildung junger Menschen zu Grunde.

Ihr Bildungsansatz geht weiter als der allgemeine Bildungsauftrag der Jugendhilfe. Sie geht über die Unterstützung bei der Aneignung sozialer Kompetenzen und der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bezogen auf eine eigenverantwortliche Lebensführung“ (Füllbier 2003, zit. n. Münder u.a. 2006, S. 245) hinaus.

Die erwähnten Paragraphen bilden die gesetzliche Grundlage von Jugendarbeit in dieser Arbeit. Jugendarbeit wird also verstanden als nichtkommerzielle Angebote, die in der Regel kostenfrei oder zu sehr geringen Beträgen für Kinder und Jugendliche zur Verfügung gestellt werden.

Jugendarbeit beinhaltet als Arbeitsfeld viele Schnittstellen mit anderen Gebieten der Sozialen Arbeit und scheint zu einem der größten Handlungs- und Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit avanciert zu sein (vgl. Bock 2012, S. 439). Schefold und Thole (vgl. 2011, S. 472) beschreiben, dass besonders bildungstheoretische Konzepte in der Jugendarbeit weiter an Bedeutung gewinnen. Sie würden sich aber nicht auf strikte Lehrpläne beziehen, sondern durch die Heranwachsenden selbst initiiert und gesteuert.

Ebenso würden sich viele der von PädagogInnen veranlassten Projekte immer stärker durch ihren situativen Charakter auszeichnen, „gleichwohl sie partiell, keinesfalls jedoch durchgängig, methodisch-didaktisch gerahmt sind“ (Schefold, Thole 2011, S. 472). Eine besondere Herausforderung für PädagogInnen, die in der Jugendarbeit tätig sind, besteht demzufolge darin, dass ihre Tätigkeit im Gegensatz zur Arbeit in der Schule eher im Hintergrund stattfindet. Es wird versucht, auf non direktive Weise eine pädagogische Präsenz zu kommunizieren und die Jugendlichen bei der Umsetzung ihrer Vorhaben zu unterstützen (vgl. Schefold, Thole 2011, S. 472). Jugendarbeit charakterisiert sich strukturell durch Freiwilligkeit, Interessensorientierung, Verzicht auf inhaltliche Curricula oder Leistungsorientierung. Sie soll die Selbstbildung und eine Selbstentwicklung in der Gemeinschaft fördern und dabei die Gelegenheit bieten, Kompetenzerfahrungen zu machen und demokratische Entscheidungsfindungsprozesse und Mitverantwortung auszuprobieren (vgl. Sturzenhecker, Richter 2012, S. 469, 473).

Entwicklungsförderung als Aufgabe der Sozialen Arbeit, wie sie für die Fragestellung dieser Arbeit relevant ist, ergibt sich also gesetzlich aus den Grundlagen des SGB VIII, in denen das Recht auf Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verankert ist.

2.1 Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit hat im Bereich der Jugendhilfe besonders durch den 8. Jugendbericht 1990 an Bedeutung gewonnen und findet auch im SGB VIII Erwähnung. In diesem Kapitel soll Lebensweltorientierung als eine wesentliche theoretische Linie der Sozialen Arbeit der vergangenen 40 Jahre vorgestellt werden. Die Theorie der Lebensweltorientierung dient als handlungsleitend für die Soziale Arbeit, wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden wird. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Lebensweltheorie gegeben und anschließend Besonderheiten für den Bereich der Jugendarbeit als zentrales Handlungsfeld dieser Arbeit hervorgehoben.

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit kann als eine zentrale Strömung der Theorieentwicklung der Sozialen Arbeit seit den 1970er Jahren angesehen werden. Sie dient dabei sowohl als Rahmenkonzept und als Orientierung für die sozialpädagogische Praxis, die sich damals auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Konzepten konkretisiert hat (vgl. Grunewald, Thiersch 2005, S. 1136). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit versteht sich als Antwort auf die sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen und als

„Votum gegen die Abstraktion und Generalisierung von Lebensverhältnissen“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012, S. 181). Im Mittelpunkt steht dabei die individuelle und subjektive Deutung des Individuums. „Das Konzept verknüpft die Frage nach den Bestimmungsmerkmalen heutiger Lebensverhältnisse mit der nach den Konstruktionsprinzipien einer zeitgemäßen Sozialen Arbeit“ (Grunewald, Thiersch 2005, S. 1136). Sie verweist konsequent auf eine Orientierung an den Bedürfnissen, Interessen und Möglichkeiten der Adressaten und der subjektiven Deutung ihrer eigene Lebenswelt. Ziel der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist es, den Adressaten immer eine Hilfestellung zur Lebensbewältigung anzubieten und damit zu einem gelingenderen Alltag zu verhelfen. „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit nutzt die rechtlichen, institutionellen und professionellen Ressourcen dazu, Menschen in ihrem vergesellschafteten und individualisierten Alltag zu Selbständigkeit, Selbsthilfe und sozialer Gerechtigkeit zu verhelfen“ (ebd.). Dieser Ansatz wurde in den letzten 40 Jahren immer weiter ausdifferenziert und weiterentwickelt, wobei der Fokus immer derselbe geblieben ist. Lebensweltorientierung sieht die wachsende Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse als Grundlage gestiegener Anforderungen an jedes Individuum. Grundlegender Ansatz ist, dass das Individuum mit seiner subjektiven Deutung des Alltags in den Mittelpunkt der Intervention gesetzt wird. Die Schlussfolgerung, dass die Lebensweltorientierung eine wissenschaftliche Fundierung hinfällig macht, da sie sich ausschließlich an der Lebenswirklichkeit orientiert, ist nicht haltbar. Die Lebensweltorientierung basiert wissenschaftstheoretisch auf drei Wissenschaftstraditionen und verknüpft diese miteinander:

Als erstes sei hier die hermeneutisch-pragmatische Linie der Erziehungswissenschaft zu nennen. In der hermeneutisch-pragmatischen Tradition geht es vor allem um das Verstehen des Alltags und das daraus resultierende Handeln. Sie will das Alltags- bzw. Praxiswissen rekonstruieren, um daraus jenseits von alltäglichem Handlungsdruck durch „höheres Verstehen“ eine kritische Distanz auf die Situation zu erlangen (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012, S. 182). „Im Zentrum der hermeneutisch-pragmatischen Tradition steht also die immer bereits vorgefundene und vorinterpretierte, jedoch zugleich veränderbare Lebenswirklichkeit in ihrer historischen, kulturellen und sozialen Dimension“ (ebd.).

Die zweite wissenschaftliche Traditionslinie ist das phänomenologisch-interaktionistische Paradigma. Im phänomenologisch-interaktionistischen Paradigma

wird der Lebensalltag besonders durch die erlebte Zeit, den erlebten Raum und die erlebten sozialen Bezüge strukturiert. In diesen Dimensionen wird Relevantes von Irrelevantem unterschieden und zu alltäglichem Handlungswissen verarbeitet. Durch die Rekonstruktion ihrer Lebenswelt werden die Menschen nicht nur als RepräsentantInnen ihrer Lebenswelt gesehen, sondern auch als aktive MitgestalterInnen (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012, S. 183). „In dieser Perspektive geraten sowohl Unstimmigkeiten, Brüche und belastende Strukturen im Alltag als auch Handlungsoptionen in den Blick“ (ebd.).

Als dritte wissenschaftstheoretische Basis der Lebensweltorientierung kann die kritische Alltagtheorie verstanden werden. Diese geht von einer Dialektik im Alltag jedes Menschen aus, in der verborgene Möglichkeiten zu einer glücklicheren Lebensführung aufgedeckt werden sollen. Die Dialektik bezieht sich dabei auf die einerseits hilfreichen und unterstützenden Alltagsroutinen und Gewohnheiten und andererseits auf die durch Routinen entstehenden Einschränkungen und Unbeweglichkeiten. Die kritische Alltagstheorie will in diesem Spannungsfeld verborgene Möglichkeiten sichtbar machen, um den Lebensalltag der Adressaten zu erleichtern (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012, S. 183). „Im Namen sozialer Gerechtigkeit und Humanität löst Lebensweltorientierte Soziale Arbeit die Doppelstellung von Respekt vor den Handlungsroutinen und Bewältigungsstrategien der Menschen und der zumindest teilweise Destruktion dieses Alltags nicht auf, sondern sucht in mäeutischer Manier nach freieren, weiterführenden Optionen für einen gelingenden Alltag" (ebd.).

Durch die unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen lässt sich die Lebensweltorientierung als eine eigene Theorie der Sozialen Arbeit begründen. Sie verbindet das interaktionistische Paradigma mit der Tradition hermeneutisch-pragmatischer Erziehungswissenschaft, die wiederum im Zusammenhang mit der kritischen Alltagstheorie formuliert und an die heutigen gesellschaftlichen Anforderungen angepasst wird (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012, S. 184).

Um die Lebenswelt der Adressatinnen zu rekonstruieren und dadurch ein besseres Verständnis für den Adressaten zu erlangen, sind fünf Aspekte konstitutiv (u.a. nach Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012; Grundwald, Thiersch 2005).

Phänomenologischer Zugang

Der Mensch wird in der Erfahrung seiner konkreten Wirklichkeit verstanden und nicht rein als ein abstraktes Individuum. Er ist ein handlungsfähiges Wesen, das mit seinen materiellen und immateriellen Ressourcen in der erfahrenen Zeit, dem erfahrenen Raum und den erfahrenen sozialen Beziehungen Anstrengungen unternimmt, die vielfältigen Aufgaben des alltäglichen Lebens zu meistern. In diesem Konzept der Lebenswelt müssen auch defizitäre Formen der Bewältigung erst einmal als solche erkannt und akzeptiert werden, auch wenn die Ergebnisse vorerst ungünstig erscheinen. Typischerweise lassen sich einige Formen devianten Verhaltens als Kompensation für Entwicklungsdefizite, zusammenfassen (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012, S. 184, Grunwald, Thiersch 2005, S. 1139).

Gliederung in soziale Felder

Die Lebenswirklichkeit der AdressatInnen gliedert sich in unterschiedliche Lebensräume und Lebensfelder wie z.B. Familie, Arbeit, Peergroup oder auch der Sportverein. Im Laufe des Lebens durchlaufen alle Menschen unterschiedliche Bereiche. Die Erfahrungen und Erlebnisse, die sie dort machen, ergänzen oder blockieren einander. Das Konzept der Lebenswelt richtet den Blick sowohl auf die Ressourcen, die aus vergangenen Erfahrungen abgeleitet wurden, als auch auf problematische Situationen, die eine besondere Vernetzung oder Unterstützung benötigen, um zu einer gelingenderen Lebensführung beizutragen (ebd.).

Historisch und sozial konkretes Konzept

Gesellschaftliche Strukturen und Ressourcen bestimmen die erfahrene Wirklichkeit eines jeden Menschen. Lebenswelt bedeutet die Schnittstelle zwischen subjektiv geprägten Handlungsmustern und gesellschaftlich geprägten Strukturen. Die Verhaltensstrategien, die sich daraus ergeben, sind konstitutiv für die Rekonstruktion der Lebenswelt (ebd.).

Normativ-kritische Aspekte

Unter Anwendung des normativ-kritischen Aspekts sind bei der Rekonstruktion der Lebenswelt die Ressourcen, Deutungen und Handlungsmuster der Menschen an sich widersprüchlich. „Sie entlasten, sie bieten soziale Sicherheit und Identität, sie schaffen Voraussetzungen auch für Phantasie und Kreativität. Zugleich aber werden sie als aneignend, ausgrenzend, blockierend erfahren und in Protest, Trauer und das Gegebene

überschreitenden Träumen erlitten“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2005, S. 185). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit versucht aus dieser widersprüchlichen Deutung neue Wege zur Bewältigung alltäglicher Probleme gemeinsam mit den AdressatInnen zu entdecken (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012, S. 185, Grunwald, Thiersch 2005, S. 1140).

Herausforderungen durch soziale Ungleichheiten

Die sozialen Ungleichheiten, die durch die zunehmende Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse ansteigen und sich nicht nur auf materielle Ressourcen, sondern auch auf Partizipationsmöglichkeiten, Bildungschancen usw. beziehen, sind konstitutiv für die Rekonstruktion der Lebenswelt. Abhängig von Geschlecht, Alter, Herkunft und Kultur entwickeln sich durch eine ungleiche Ressourcenverteilung verschiedene Handlungs- und Deutungsmuster von Jugendlichen. Die fortschreitenden gesellschaftlichen Veränderungen machen es notwendig, dass Personen und Gruppen ihre Lebensräume neu inszenieren und veränderte Lebenspläne entwerfen. Dabei ist der Aushandlungsprozess elementar für die Anpassung an veränderte Lebenslagen (vgl. Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012, S. 185f.; Grunwald, Thiersch 2005, S. 1140).

Diese fünf konstituierenden Aspekte tragen zentral zur Rekonstruktion der Lebenswelt bei. Wie bereits erwähnt, sind sie für die Theorie der Lebenswelt in der Sozialen Arbeit entscheidend. Weiter benennt die Theorie fünf Struktur- bzw. Handlungsmaxime, die handlungsleitend für die lebensweltorientierte Soziale Arbeit sind.

Prävention

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit soll immer präventiv agieren. Das bezieht sich zum einen auf die klassischen Präventionsansätze, die zum Ausgleich von Benachteiligung dienen und die vorrausschauend dort ansetzen, wo Überlastungen entstehen könnten, ohne dabei immer von „worst-case“ auszugehen. „(Prävention) zielt auf gerechte Lebensverhältnisse und eine gute Erziehung“ (Grunwald, Thiersch 2005, S. 1143), um dadurch Probleme schon vor ihrer Entstehung zu vermeiden. Zu beachten ist besonders, dass Prävention als Handlungsmaxime nicht dazu genutzt wird, ein Kontrollsystem und damit einhergehende Einschränkungen von freiem Handeln zu begünstigen.

Für die Jugendarbeit bedeutet Prävention als Handlungsmaxime der Jugendarbeit seit dem 8. Jugendbericht (bfJffg. 1990, S. 85) unter anderem, Angebote für alle Jugendlichen zu machen und nicht spezifische Zielgruppen, die als besonders gefährdet definiert

sind, alleine zur Zielgruppe von spezifischen Angeboten zu erklären. Besonders frühzeitige Maßnahmen, die begleitend und unterstützend wirken, sollten ausgebaut werden (vgl. Thiersch 1997, S. 31). Unterstützung soll besonders dort angeboten werden, wo kritische Lebensereignisse oder Situationen dazu führen könnten, dass Hilfe notwendig wird (vgl. 8. Jugendbericht, S. 85). Dieses Prinzip wird in der Nachrangigkeit stationärer Hilfen verdeutlicht. Der 8. Jugendbericht weist aber auch darauf hin, dass die Hinwendung zur Prävention als Handlungsmaxime nicht dazu führen darf, dass eine generelle Pathologisierung der Jugend als potenziell gefährdete Gruppe etabliert wird.

Alltagsnähe

Alltagnähe beschreibt die Präsenz von Hilfen in der Lebenswelt der AdressatInnen. Die Angebote sollten einen niedrigschwelligen Zugang und eine ganzheitliche Orientierung an der Lebenswirklichkeit der AdressatInnen haben. Zudem werden offene, alltagsbegleitende Angebote als elementar erachtet.

Alltagnähe in Bezug auf die Jugendarbeit meint nicht nur räumlich erreichbar zu sein, sondern auch in den Erfahrungsräumen der AdressatInnen präsent zu sein und Ressourcen bereitzustellen, aber auch auf mögliche Notwendigkeiten zur Krisenintervention vorbereitet zu sein (vgl. bfJffg. 1990, S. 87; Thiersch 1997, S. 32). Auch spezialisierte Angebote der Jugendhilfe dürfen den Rahmen der Alltagsorientierung nicht verlassen, um den Interessen und Bedürfnissen der AdressatInnen gerecht zu werden.

Dezentralisierung/Regionalisierung

Dezentralisierung indiziert, ähnlich wie die Alltagsnähe, dass die Angebote vor Ort sein müssen. Das bedeutet, dass Angebote sich in der räumlichen Nähe der Klientinnen befinden und an die Lebensräume und die dortigen Verhältnisse angepasst werden müssen. Dazu ist es gerade auf politischer Ebene wichtig, sich für die Sicherstellung bestimmter Leistungen und Angebote in allen Sozialräumen einzusetzen.

Speziell für die Jugendarbeit bedeutet Alltagsnähe die Verlagerung von Zuständigkeiten an die Basis, um dadurch die Planung und Kooperation vor Ort zu vereinfachen und den Zugang zu erleichtern. Das Einwirken auf sozialpolitischer Ebene ist ein wichtiger Bestandteil, um eine flächendeckende Dezentralisierung bzw. Regionalisierung zu erreichen (vgl. Thiersch 1997, S. 31f.; bfJffg. 1990, S. 86f.).

Integration

„Integration zielt auf eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung, Unterdrückung und Gleichgültigkeit, wie sie sich in unserer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft zunehmend ausbilden“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012, S. 189). Integration steht in diesem Sinne für die selbstverständliche Anerkennung von Verschiedenheiten und für die Offenheit und den Respekt, diese Verschiedenheiten zu akzeptieren. Gesellschaftlich betrachtet, gehört die Implementierung der Sicherung von Ressourcen und Rechten dazu, diese elementare Gleichheit zu ermöglichen.

Integration in Bezug auf Lebensweltorientierte Jugendarbeit ist nach wie vor ein großes Thema. Sie zielt auf die Integration bzw. Inklusion aller Kinder und Jugendlichen in die Angebote der Jugendarbeit.

Partizipation

Partizipation bezieht sich auf Mitbestimmungs- und Beteiligungsmöglichkeiten, wie sie heute in der Sozialen Arbeit vielfältig postuliert werden. Die Basis für gelingende Partizipation ist die Gleichheit aller Beteiligten. Es müssen dementsprechend Möglichkeiten geschaffen werden, jedem eine Stimme zu geben. Die „Institutionalisierung von Einspruchs- und Beschwerderechten, wie sie dem Status des Bürgers in einer Demokratie entsprechen“ (Thiersch, Grunwald, Köngeter 2012, S. 190) sind dabei unabdingbar.

Auch in der Jugendhilfe sollen die Partizipationsmöglichkeiten weiter ausgebaut werden. Die Beteiligung von Erwachsenen spielt dabei ebenso eine Rolle wie die Schaffung von Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche sich an Entscheidungen zu beteiligen und damit Einfluss zu nehmen.

Diese fünf Handlungsmaxime der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit lassen sich nur im Zusammenhang als großes Ganzes sehen. In den einzelnen konkreten Handlungsfeldern sind verschiedene Maxime unterschiedlich stark ausgeprägt, aber immer alle handlungsleitend.

Lebensweltorientierte Jugendarbeit stellt weiterhin die ganzheitliche Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie im Alltag erlebt werden, in den Mittelpunkt, während andere theoretische Konzeptionen therapeutische und hoch spezialisierte Ansätze präferieren. Lebensweltorientierte Jugendarbeit bezieht sich dahingehend auf die wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen und die strukturellen Problemlagen, die sich aus den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen ergeben. Sie versteht

sich als Unterstützung, um Benachteiligungen auszugleichen und Chancengleichheit herzustellen. Dabei steht immer die subjektive Deutung der AdressatInnen im Mittelpunkt und bildet die Grundlage jeder Maßnahme zu Stärkung der Ressourcen.

2.2 Soziale Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen

Sozialschwache Großstadtgebiete oder auch soziale Brennpunkte genannte Wohnviertel bergen besondere Herausforderungen und Risiken für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die dort aufwachsen.

Der Begriff sozialer Brennpunkt ist 1979 vom Deutschen Städtetag folgendermaßen definiert worden: Soziale Brennpunkte sind „Wohngebiete, in denen Faktoren, die die Lebensbedingungen ihrer Bewohner und insbesondere die Entwicklungschancen bzw. Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen negativ bestimmen, gehäuft auftreten“ (Hohm 2011, S. 44). Diese Definition ist bis heute in der Sozialpolitik und Sozialen Arbeit von Bedeutung, da sie die Notwendigkeit der Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen betont. Nicht unerwähnt soll an dieser Stelle die Vielzahl kursierender Begrifflichkeiten bleiben, die bedeutungsgleich verwendet werden wie z. B. „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“, „Problembeladene Quartiere“, „Quartiere der sozialen Exklusion“, „Problemquartiere“, „Armutsquartiere“ und viele andere Begriffe (vgl. a.a.O., S. 45). Soziale Brennpunkte sind Folgen lokaler Exklusionsprozesse. „Zur Ausdifferenzierung sozialer Brennpunkte kommt es (…) vor allem dann, wenn es den Großstädten nicht gelingt, das mit den Folgeproblemen der verstärkten Modernisierung der Funktionssyteme verbundene Risiko der Negativintegration von Teilen ihrer Einwohnerschaft zu verhindern“ (a.a.O., S. 46). Impliziert wird hier, dass das asymmetrische Verhältnis von Inklusions- und Exklusionsbereichen dazu führt, dass die Auswahlmöglichkeiten der Lebensführung erheblich eingeschränkt werden. Diese sozialen Segregationsprozesse führen dazu, dass die betroffenen Menschen nicht mehr an allen, für sie handlungsrelevanten gesellschaftlichen Prozessen teilhaben können. Je nach Relevanz des Handlungsfeldes kommt es zu einer unterschiedlich stark ausgeprägten sozialen Ausgrenzung. Ein weiterer Aspekt, der zur Bildung sozialer Brennpunkte beiträgt, ist die ethnische Segregation, wobei diese als singuläres Phänomen nicht problematisch ist. Erst wenn sie in Kombination mit sozialer Segregation auftritt, wird es als problematisch angesehen. Die Gefahr einer sozialen Marginalisierung ist besonders hoch, wenn die Gebiete, in denen besonders viele von Segregation betroffenen Men-

schen leben, städtebaulich von der Gesamtstadt separiert liegen (vgl. Strohmeier 2006, S. 34).

Soziale Brennpunkte sind häufig durch reduzierte Einkaufsmöglichkeiten, wenig Gemeinschafts- und Freizeitmöglichkeiten und mangelnde Infrastruktur gekennzeichnet. Die Bewohnerstruktur setzt sich aus sogenannten „Problemfamilien“, SozialhilfeempfängerInnen, Alleinerziehenden, Langzeitarbeitslosen und MigrantInnen zusammen (vgl. Boos-Nünning, Karakasoglu 2002, S. 51). Die Häuser und Wohnungen sind überwiegend in einem schlechten baulichen Zustand. Es handelt sich teilweise um unsanierte Altbauten, Sozialbauwohnungen am Stadtrand oder ehemalige Trabantenstädte in früheren Industrie-Metropolen (vgl. Holm 2011, S. 40). Menschen, die ökonomisch dazu in der Lage sind, verlassen diese Wohngebiete in der Regel, so dass sich eine ökonomisch unterdurchschnittlich schwache Struktur entwickelt, die oft mit einer Stigmatisierung des Stadtteils einhergeht.

Durch geringe Einkommen gibt es nur wenig Mobilität der BewohnerInnen sozialer Brennpunkte, verglichen mit BewohnerInnen anderer Viertel. Die BewohnerInnen von „Armenvierteln“ beschränken ihre Aktivitäten überwiegend auf ihr Wohngebiet (vgl. Friedrichs, Blasius 2000, S. 194). „Im Allgemeinen wird unter Benachteiligung eine weit unterdurchschnittliche Ausstattung *und* ein weit unterdurchschnittlicher Zugang zu Ressourcen verstanden“ (a.a.O., S. 180). Das führt dazu, dass die Handlungsoptionen der BewohnerInnen sich auf ein lokal begrenztes Gebiet beziehen, und folglich gestalten sich die Netzwerke eher klein. Studien haben einen Zusammenhang zwischen Benachteiligung und Netzwerken nachgewiesen. Je größer die Benachteiligung desto kleiner das Netzwerk (a.a.O., S. 194). Die dann entstehende soziale Isolation vom „Mainstream“ birgt die Gefahr, dass die speziellen Normen und Werte des Wohngebiets schließlich zu den dominanten Normen solcher isolierter Personen werden (vgl. a.a.O., S. 180). Soziale Brennpunkte sind also Quartiere, die arme und bildungsferne Einheimische und Einwanderer beherbergen, die im gesellschaftlichen Teilhabeprozess benachteiligt sind. „Hier wird die Gefahr gesehen, dass solche Gruppen eigene abweichende Normen und Werte herausbilden“ (Strohmeier 2006, S. 34). Die Akzeptanz devianten Verhaltens von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen steigt mit dem Grad der Benachteiligung des Wohngebiets sukzessive an (vgl. Friedrichs, Blasius 2000, S. 195).

Das Bildungsniveau der BewohnerInnen sozialer Brennpunkte ist gering und die Zahl der SchulabbrecherInnen überdurchschnittlich hoch. Die außerhäuslichen Binnenräume

im Quartier wären jedoch gerade in sozial schwachen Gebieten von besonderer Bedeutung. Nicht selten sind diese öffentlichen Räume aber nicht zugänglich oder sie werden privatisiert oder kommerzialisiert. Diese öffentlichen Räume spielen für Kinder und Jugendliche eine entscheidende Rolle, da sie Orte der Begegnung, des Austauschs und der Freizeitgestaltung sind.

„In den Stadtteilen, in denen heute die meisten Armen leben, leben auch die meisten Einwanderer und die meisten Kinder“ (Strohmeier 2006, S. 37). Das bedeutet, dass die meisten Kinder, die in der Stadt sozialisiert werden, unter Bedingungen sozialer Benachteiligung aufwachsen. Nicht immer müssen all diese Faktoren zutreffen, aber tendenziell lassen sich in sozialen Brennpunkten multiple Hürden für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erkennen. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine entwicklungsbedingte Jugenddelinquenz bei Heranwachsenden auftritt ist in diesen Gebieten besonders hoch.

Familien mit Migrationshintergrund sind durchschnittlich häufiger von Armut und sozialer Benachteiligung betroffen als deutsche Familien. Als Ursachen dafür können unter anderem gesehen werden, dass Migrantenfamilien mehr Kinder pro Familie haben, ein geringeres Einkommen erzielen, die Arbeitslosenquote höher ist und geringere Leistungsansprüche geltend gemacht werden können (vgl. Boos-Nünning, Karakasoglu 2002, S. 50). Diese Umstände führen dann dazu, dass die Familien häufiger in sogenannten sozialen Brennpunkten leben. „Das Armutsrisiko der Ausländer ist in allen Altersgruppen doppelt so hoch wie das der Deutschen“ (Strohmeier 2006, S. 38). Armut innerhalb der Herkunftsfamilie korreliert mit einem erhöhten Risiko einer Beeinträchtigung der Gesundheit von den dort aufwachsenden Kindern und Jugendlichen. Besonders im Bereich der Visiomotorik und Körperkoordination sind erhebliche Benachteiligungen bei Kindern aus sozial schwachen Gebieten festzustellen. Besonders die Schwächen im Bereich der Visiomotorik steigen sukzessive mit wachsender Armut. Zurückführen lässt sich dies auf die Lebensweisen der Familien, aber auch auf die mangelnden Bewegungs- und Spielmöglichkeiten, die den Kindern zur Verfügung stehen (vgl. a.a.O., S. 43f.). „Gesundheitliche Ungleichheit hat damit nicht nur eine soziale, sondern auch eine räumliche Dimension“ (a.a.O., S. 42).

Die Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus sozialen Brennpunkten sind geringer als die deutscher Kinder, auch wenn diese Kinder schon in Deutschland geboren sind. Ihnen fehlen Aneignungs- und Handlungsstrategien,

zusätzlich kann es an Unterstützung aus dem Elternhaus fehlen, da die Eltern selbst, auf Grund kultureller Veränderungen und sprachlicher Herausforderungen, überfordert und unterstützungsbedürftig sein können (vgl. Mathern 2003, S. 33). Die fehlenden schulischen Erfolge wirken sich negativ auf die eigenen Zukunftsperspektiven aus. Ein gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl und Zweifel an den eigenen Fähigkeiten sind die Folgen, die sich unter anderem in destruktivem, schuldistanziertem und/oder devianten Verhalten äußern können. Um die Realität der Chancenlosigkeit zu überdecken, „eignen sich Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten ihre eigenen Kulturtechniken, ihre 'Überlebensregeln' und gewinnbringenden Verhaltensweisen an, die ihnen die Möglichkeit geben, ihr Selbstwertgefühl und ihre jugendliche Identität positiv zu erleben“ (ebd.). Ein Mittel kann dabei die Zurschaustellung des eigenen Körpers sein. Jugendliche nutzen ihren Körper und ihre Kleidung gerne zur Selbstdarstellung, um dadurch Aufmerksamkeit, Anerkennung und Respekt zu erlangen. Während bei den männlichen Jugendlichen Kraft und Stärke, die auch in Form von körperlicher Überlegenheit gegen Schwächere verdeutlicht wird, als hierarchisch besonders erstrebenswert erlebt wird, ist es bei weiblichen Jugendlichen Schönheit und eine erotische Ausstrahlung. Diese Körpersymbolik kann bei geringen Erfolgsaussichten im Bildungssystem schnell zu einem höheren Stellenwert gelangen als ein Schulabschluss.

Einkommensarmut der Eltern führt bei Kindern und Jugendlichen schnell zu dem Gefühl von Stigmatisierung und Ausgrenzung, da sie an einigen alltäglichen Aktivitäten ihrer Altersgenossen nicht teilhaben können. Kommen dazu noch Integrationsprobleme von Familien mit Migrationshintergrund, wirkt sich das fast immer negativ auf das Selbstbild der Kinder und Jugendlichen aus. Das wiederum hat schwerwiegende Konsequenzen für die Bewältigung von Alltags- und Schulproblemen. Gewalthandlungen können Folgen mangelnder Integration und Akzeptanz sein. Begünstigt wird die Entstehung von gewalttätigen Handlungen durch eine hohe Akzeptanz derselben durch das Elternhaus oder wenn häusliche Gewalt zum Alltag gehört. Diese Jugendlichen suchen sich Banden, Cliquen und Peergroups mit ähnlichen Erfahrungen und Einstellungen. „Cliquen übernehmen eine wichtige Bindungsfunktion für die Jugendlichen. Dort werden Normen angewendet, die mit den Gewalthandlungen und Gewalteinstellungen der Eltern im Einklang stehen“ (Mathern 2003, S. 38). Die Demonstration körperlicher Überlegenheit und Gewalthandlungen werden als Kompensation mangelnder Selbstbestätigung in anderen Gebieten be- und genutzt. Innerhalb der Cliquen kommt es häufig

zu riskanten Ritualen oder Unternehmungen, die als Kick und Abenteuer im tristen Alltag erlebt werden (vgl. Mathern 2003, S. 36).

Die ungünstigen Bedingungen des Aufwachsens in sozialen Brennpunkten haben weitreichende Folgen für die Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen und bergen zusätzliche Risiken für die Gesundheit, die Sozialentwicklung und für das eigene Selbstbild (vgl. Boos-Nünning, Karakasoglu 2002, S. 53). Armut und soziale Segregation sind zwei Aspekte, die die Partizipationschancen von Kindern und Jugendlichen negativ beeinflussen. Dadurch, dass viele Menschen aus sozialen Brennpunkten durch fehlende Anlässe und oder mangelnde Infrastruktur relativ kleine Aktionsräume haben, ist die Zeit, die im sozialen Nahraum verbracht wird, recht hoch. Für Kinder und Jugendliche hat dies zur Konsequenz, dass ihre Entwicklungsmöglichkeiten stark von dem geprägt sind, was ihnen in ihrer näheren Umgebung zur Verfügung gestellt wird. Die Werte und Normen, die dort vorherrschen, beeinflussen sie stark in ihrer Entwicklung und werden erst einmal als universell gegeben akzeptiert.

3 Jugend - Jugendphase

Im folgenden Kapitel wird der Begriff Jugend bzw. Jugendphase aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und erläutert. Um in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit eine einheitliche Auffassung des Begriffs, der Besonderheiten und der multiplen Herausforderungen und Hürden der Jugendphase zu erlangen, wird die Phase Jugend aus Sicht unterschiedlicher Fachdisziplinen erörtert und anschließend das Moratoriums- und Transitionskonzept vorgestellt, um die Orientierungsmöglichkeiten an der Gegenwart oder der Zukunft exemplarisch zu verdeutlichen. Im Umgang mit Entwicklungsaufgaben sind diverse Einflussfaktoren sowohl auf physischer als auch auf psychischer Ebene bedeutend. Um Wirkungszusammenhänge darzulegen, werden die biologische und die psychologische Entwicklung im Jugendalter kurz dargestellt. Um die Bedeutung der Jugendphase gesellschaftlich zu verorten, wird anschließend ein kurzer Überblick auf die soziologische Perspektive von Jugend geworfen.

Es gibt mehrere Definitionen für den Begriff Jugend. Abhängig vom Blickwinkel der jeweiligen Fachdisziplin ergibt sich eine variierende Beschreibung. Die Psychologie spricht von Adoleszenz, die Soziologie von Jugend und die Biologie von Pubertät (vgl. Fend 2000, S. 22f.). Die Soziale Arbeit bedient sich überwiegend des Begriffs Jugend, der kontextabhängig unterschiedlich definiert werden kann. Im „Lexikon der Pädagogik“ wird Jugend einleitend als „eine Altersphase autogenetischer Entwicklung zwischen Kindheit und Erwachsenensein, die mit der Pubertät beginnt und mit Übernahme sozial relevanter Erwachsenenrollen endet“ (Tenorth, Tippelt 2007, S. 369) beschrieben. Im alltäglichen Sprachgebrauch fällt auf, dass es nicht eindeutig ist, ob Jugend als eine auf das Alter bezogene Lebensphase oder eher als ein Lebensstil zu bezeichnen ist. Münchmeier schreibt dazu: „(Alter) reicht … keinesfalls aus, um Jugend zu definieren, geschweige denn in befriedigender Weise inhaltlich zu bestimmen“ (Münchmeier, 2005, S. 816). In einer Einführung in Grundlagen und Theorien der Jugendsoziologie schreibt Scherr (2009, S. 17): „Der alltägliche Sprachgebrauch benennt damit (gemeint ist Jugend, d. Verf.) in mehrdeutiger Weise eine von der Kindheit und Erwachsenenleben unscharf unterschiedene Lebensphase und er legt Annahmen über besondere Verhaltensmuster und Eigenschaften nahe, die als jugendtypisch gelten“.

Im Soziologie-Lexikon wird Jugend biographisch als „Statuspassage von der Kindheit in die sozial generell und endgültig gedachte Rolle des Erwachsenen verstanden“

(Münchmeier 1997, S. 316). Olbrich und Todt (vgl. zit.n. Hurrellmann 1994, S. 38) definieren Jugend hingegen über die dieser Phase für sie charakteristischen Verhaltensweisen, wie z. B. „die kritische Reflektion eigener und fremder Handlungsweisen, das ambivalente Reagieren auf die Anforderungen der Umwelt erwachsen zu werden, sowie die Suche nach der eigenen Identität“. Sie gehen davon aus, dass diese Charakteristika der Jugendphase eigen sind und normalerweise so in keiner anderen Lebensphase auftreten. Es gibt also unterschiedliche Herangehensweisen, den Begriff Jugend zu definieren. Einig sind sich alle, dass es um eine Phase im Leben eines jeden Menschen geht, die sich zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter befindet. Aus diesem Grunde wird in dieser Arbeit bei der Einordnung von „Jugend“ der Begriff Jugendphase verwendet. Im Folgenden wird ein Überblick über die unterschiedlichen Ansätze gegeben, um ein Bild des Begriffs und der damit einhergehenden Bedeutung zu zeichnen und um die Vielschichtigkeit der Jugendphase zu verdeutlichen. Hierbei wird auch die zeitgeschichtliche Entwicklung des Begriffs mit erläutert.

3.1 Zeitgeschichtliche Aspekte der Jugendphase

Das Konzept einer Jugendphase, in der Form wie wir sie heute verstehen, gab es nicht immer. Es ist das Resultat der sozialen und kulturellen Veränderungen der heutigen Gesellschaft, die eine immer größere Ausdifferenzierung verschiedener Lebensphasen vorgenommen hat. Im Verlauf der letzten 100 Jahre haben sich die Lebensphasen eines Menschen kontinuierlich vermehrt. Während es zu Beginn des 19. Jahrhunderts lediglich zwei Lebensphasen – die Kindheit (etwa bis zum 15. Lebensjahr) und das Erwachsenenalter (ab ca. 15. Lebensjahr bis zum Tod) – gab, wird aktuell zwischen sechs bis sieben Lebensphasen differenziert.

<table>
<tr><td>frühes</td><td>spä-tes</td><td rowspan="2">Jugend-alter</td><td rowspan="2">Nach Jugendal-ter</td><td rowspan="2">Erwachsenen-alter</td><td rowspan="2">Spätes Erwachsenen-alter</td><td rowspan="2">Ruhe-stands-alter</td></tr>
<tr><td colspan="2">Kindheitsalter</td></tr>
<tr><td colspan="2">15</td><td colspan="2">30</td><td>45</td><td>60</td><td>75</td></tr>
</table>

Abbildung 1, angelehnt an Hurrelmann 1994, S. 23f.

Das zunehmende Durchschnittsalter der Menschen in Deutschland kann dabei nur als ein Kriterium gesehen werden, wieso es zu der Ausdifferenzierung der Lebensphasen gekommen ist. Hurrelmann (vgl. 1994, S. 23) geht davon aus, dass sich die Ausdifferenzierung der Lebensphasen in den nächsten Jahrzehnten fortsetzten wird und es zu

einer immer größeren Anzahl von Phasen kommt, die der Mensch in seinem Leben durchläuft. Mit der Ausdifferenzierung der Lebensphasen verringert sich gleichzeitig die Bedeutsamkeit der einzelnen Phasen. Hurrelmann (vgl. 1994, S. 22ff.) geht davon aus, dass es kaum noch symbolische oder rituelle Übergänge zwischen den einzelnen Phasen gebe, was zu einer wachsenden Unklarheit über die Definition und Bedeutung der unterschiedlichen Abschnitte führen könne. „Die Grenzziehung zwischen den einzelnen Lebensabschnitten könnte in dem gleichen Maße schwinden, wie die Zahl der aufeinander folgenden Lebensphasen im Lebenslauf ansteigt“ (a.a.O., S. 25). Es scheint also einen Trend zu geben, der zu einer immer größeren Ausdifferenziertheit der Lebensphasen führt, die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen aber gleichzeitig immer unklarer werden lässt.

Parallel zu der Ausdifferenzierung kommt es auch zu einer Verschiebung der einzelnen Phasen im Lebensalter. Die Jugendphase als eigenständige Lebensphase hat sich erst um 1950 vollständig etabliert. Im gesellschaftlichen Denken und in der Forschung wird ab diesem Zeitpunkt der Lebensphase Jugend eine größere Bedeutung eingeräumt. Jugend wird als ein Abschnitt des Lebens mit besonderen Bedürfnissen und Entwicklungsschritten anerkannt. Die Begriffe Adoleszenz und Pubertät für eine Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter haben zum Ende des 19. Jahrhunderts, wahrscheinlich durch die zunehmende Entwicklung psychologischen Denkens, an Bedeutung gewonnen (vgl. Remschmidt 1992, S. 9). Zur Konstitution der Phase Jugend haben unter anderem Entwicklungen im Bereich der Dienstleitungssektoren und rechtliche Entwicklungen, die besondere Angebote für diese Lebensphase etablierten, beigetragen. “Jugendgefängnisse und Gerichte, besondere Arbeitsvermittlungen und Wohlfahrtseinrichtungen für Jugendliche waren Teil der gesellschaftlichen Anerkennung des einmaligen Status jener, die nicht mehr Kind und noch nicht ganz erwachsen waren“ (Gillis 1980, S. 141). Wie Jugend als Phase definiert wurde, hing dabei immer von den aktuellen historischen Konstellationen ab. Die mit der Industrialisierung einhergehende Separierung der Aktionsräume von Eltern und Kindern und die Einführung der Schule als eigenständiger Bildungsort für Kinder trug stark dazu bei, die Phase Kindheit und die Jugendphase als eigene Entwicklungsstufen mit besonderen Verhaltensansprüchen anzuerkennen.

> Die Ausdifferenzierung sowohl der Kindheits- als auch der Jugendphase im menschlichen Lebenslauf ist auf den fortschreitenden Prozeß(!) der Industrialisierung und seiner Begleitphänomene im politischen, kulturellen, und sozialen Bereich zurückzuführen. Die Jugendphase begann sich zu dem Zeitpunkt zu konstituieren, da der Schwierigkeitsgrad der beruflichen Tätigkeiten

> ein solches Maß erreicht hatte, daß(!) bestimme Eignungen und Qualifikationen zu deren Ausübung verlangt wurden (Hurrelmann 1994, S. 29).

Die zunehmende Technologisierung führte dazu, dass die Arbeitspotenziale Jugendlicher nicht mehr vollumfänglich gebraucht wurden, und so entstand auf Grund von moralischen und pädagogischen Vorstellungen eine eigene Lebensphase Jugend und damit verbundene Entfaltungsfreiräume. Die besondere pädagogische Aufmerksamkeit, die Jugendlichen in dieser Phase zuteil werden soll, und die einsetzende Pubertät und damit verbundene geschlechtsbezogene differenzierte Erziehung wurden mehr und mehr anerkannt (vgl. Scherr 2009, S. 19) und damit auch von der Wissenschaft beschrieben und analysiert.

Anfänglich bezog sich der Begriff Jugend vorrangig auf Jungen, da unter Jugend auch eine Phase der Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit gesehen wurde. Mädchen waren in der Regel nicht erwerbstätig. Sie wurden auf die Tätigkeiten als Hausfrau und Mutter vorbereitet und begrenzt. Dadurch wurde die Jugendphase als eigenständige Lebensphase zunächst nur Jungen zuerkannt. Die Jugend als eigenständige Lebensphase hatte ihren Ursprung in der bürgerlichen Mittelschicht und weitete sich dann auf die anderen Schichten aus (vgl. Hurrelmann 1994, S. 29). Sukzessive wurde auch Mädchen eine Jugendphase zuerkannt. „Es scheint so, als sei das Konzept `Jugendlichkeit` schrittweise und doch reibungslos aus der sozialen Schicht, aus der es stammte, heraus- und in einen immer größeren Bereich der arbeitenden Bevölkerung herein gewachsen“ (Gillis 1980, S. 142).

Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht hatte eine zentrale Bedeutung für die Bildung der Jugendphase (vgl. Scherr 2009, S. 20). Ab Beginn des 20. Jahrhunderts etablierte sich die Schulpflicht im größten Teil Deutschlands und wurde nach und nach flächendeckend umgesetzt. Sie galt jedoch nur für Kinder mit deutscher Staatsbürgerschaft und wurde erst nach und nach für alle in Deutschland lebenden Kinder eingeführt. Dies hat sich jedoch wiederum über einen langen Zeitraum hingezogen. Nordrhein-Westfalen hat beispielsweise die Schulpflicht für Asylbewerberkinder erst 2005 eingeführt. Vorher bestand für sie keine Schulpflicht, sondern lediglich ein Schulbesuchsrecht. Die Jugendphase hat durch die Schulbesuchspflicht für alle Kinder und Jugendlichen eine allgemeine Gültigkeit erlangt, die sich teilweise durch den Schulbesuch konstituierte. In der Nachkriegszeit wurde die Jugend als Konsument entdeckt und die Zahl jugendspezifischer Konsumangebote nahm kontinuierlich zu. Die immer ausdifferenziertere Schulzeit und die Verlängerung der Bildungswege ab den 1960er Jahren führten zur Bildung

von Subkulturen unter den Jugendlichen. Daran anschließend entstand in den 1970er Jahren unter Jugendlichen die Alternativkultur als Zeichen der Gestaltungsfreiheit der eigenen Lebenswelt und als Reaktion auf ausbleibende gesellschaftliche Reformen. Diese Entwicklung hat stark dazu beigetragen, dass Jugendliche sich als eigenständige soziale Gruppe etablieren konnten (vgl. Remschmidt 1992, S. 10f.).

Die Jugendphase ist bis heute, abhängig von Geschlecht und sozialer Schicht, unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Hurrelmann 1994, S. 30). Das bestätigt auch Scherr (2009, S. 24) indem er schreibt:

> Die grundlegenden gesellschaftlichen Strukturen, insbesondere die Strukturen der sozialen Ungleichheit (soziale Klassen, Schichten und Milieus) in Verbindung mit den Vorgaben des hierarchisch gegliederten Bildungssystems sowie die gesellschaftliche Geschlechterordnung führen zu höchst unterschiedlichen Ausprägungen und Verläufen der Lebensphase Jugend.

Dies bezieht sich sowohl auf das subjektive Erleben, als auch auf die gesellschaftliche Wahrnehmung. „Sie ist einmal eine subjektive biographische Lebensphase, in der Aufgaben der inneren Entwicklung, des Lernens, der Identitätsbildung anstehen; zum anderen ist sie eine gesellschaftlich bestimmte Lebenslage, abhängig von gesellschaftlichen Bedingungen und Erwartungen“ (Münchmeier 1998, S.7 zit. n. Neuber 2007, S. 87).

Jugend ist also in Abhängigkeit von kulturellen und sozialen Normen und den historischen Entwicklungen einer Gesellschaft zu sehen. Sie kann kontextabhängig unterschiedlich definiert werden. Auch in Deutschland hat sich das Verständnis davon, was Jugend bedeutet, in den letzten 100 Jahren stark verändert und voraussichtlich wird sich diese Veränderung des Begriffs Jugend auch fortsetzen.

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist die Entwicklung der Jugendphase und die veränderten Vorstellungen davon insofern relevant, als dass sich das Angebot speziell für die sich in der Entwicklung befindlichen Jugendlichen entsprechend auch historisch gewandelt hat. Besonders bei der Betrachtung Jugendlicher mit Migrationshintergrund, deren Familien aus Kulturkreisen mit anderen Normen und Werten kommen, ist zu beachten, welche Bedeutung die Phase Jugend dort hat und welchen besonderen Herausforderungen diese Jugendlichen sich gegenübersehen.

3.2 Biologische Aspekte der Jugendphase

Die Körper von Jugendlichen verändern sich während der Pubertät massiv. Dies ist auch für Außenstehende nicht zu übersehen. Zu Beginn der Pubertät findet ein Wachstums-

schub statt, bei Mädchen zwischen dem 10. und dem 14., bei Jungen zwischen dem 12. und dem 16. Lebensjahr. Dieser hormonell bedingte Wachstumsschub erfolgt nicht nur in der Körperhöhe, sondern bewirkt auch eine Zunahme an Gewicht, die sich aus „einer Folge tief greifender morphologischer Veränderungen mit hohen Zuwachsraten für Skelett, innere Organe und Fettgewebe“ (Weichold, Silbereisen 2008, S. 5) ergibt. Der Pubertätswachstumsschub beginnt mit einer „Steigerung des Wachstums von Hand und Fuß, danach von Hüften, Brust und Schultern, zuletzt wird der Rumpf vom Wachstumsschub erfaßt(!) (…) Innerhalb des Schädelwachstums wachsen die Gesichtsknochen rascher als die übrigen Teile des knöchernen Schädels, so daß(!) es zu einer Streckung des Gesichts kommt“ (Remschmidt 1992, S. 30). Des Weiteren verändert sich der Körperfettanteil bei Mädchen und Jungen. Durch diese Veränderungen kommt es zu veränderten Körperproportionen, die geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausfallen. Bei Mädchen kommt es zu vermehrter Anlagerung von Fett im Bereich der Hüften, Oberschenkel und im Bauchbereich, während bei Jungen ein Zuwachs des Brustumfanges festzustellen ist. Parallel zum Skelettwachstum nimmt auch die Körperkraft zu (vgl. Weichold, Silbereisen 2008, S. 5f.) „Bei Jungen kommt es im Alter zwischen 11 und 16 Jahren zu einer Verdopplung vorhandener Muskelzellen“ (a.a.O., S. 6). Es kann vorkommen, dass verschiedene Körperregionen sich nicht zeitgleich entwickeln. Man spricht dann von einer Pubeszentendisharmonie. Diese kann teilweise zu motorischen oder koordinativen Schwierigkeiten führen, die normalerweise nach Ende der Pubertät wieder verschwinden, da die Körperregionen sich dann in der Regel aneinander angepasst haben. Remschmidt (vgl. 1992, S. 35) weist zusätzlich darauf hin, dass motorische und koordinative Schwierigkeiten auf die relative Unerfahrenheit im Umgang mit sozialen Situationen zurückgeführt werden könnten, da eine ausgeprägte Körpergröße im Vergleich zum Alter zu einer Fehleinschätzung des Gegenübers bezüglich der Fähigkeiten führen kann.

Innerhalb des Herz-Kreislauf-Systems kommt es während der Pubertät ebenfalls zu Veränderungen. Das Herz und andere muskuläre Organe wachsen entsprechend des Körperwachstums. „Strukturelle und funktionale Veränderungen der Atmung und des Stoffwechsels stehen ebenfalls in Interaktion mit dem allgemeinen Körperwachstum“ (Weichold, Silbereisen 2008, S. 6). Die Vitalkapazität der Lunge nimmt zu, was zu einer Erhöhung des Sauerstoffaustauschs führt. Alles zusammen fördert die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen auf körperlicher Ebene.

Durch die Reorganisation unterschiedlicher neuronaler Systeme soll „die Plastizität des Gehirns wiederum eine effektive Anpassung an die Umwelt aufgrund gesammelter Erfahrungen unterstützen“ (Weichold, Silbereisen 2008, S. 6). Die vielfältigen strukturellen und funktionalen Veränderungen, die im Gehirn Jugendlicher vor sich gehen, bieten teilweise Erklärungen für pubertätstypisches Verhalten. Es wird u.a. versucht, die besondere Affinität Jugendlicher zu Drogen und ihre teils veränderte Sensitivität gegenüber Ethanol biologisch zu erklären.

> Durch die während der Adoleszenz typischerweise erhöhte Aktivierung der Amygdala, die der emotionalen Reizverarbeitung zugeordnet wird, sollen riskante Erlebnisse (die meist mit Nervenkitzel verbunden sind) stark an positive Gefühlszustände gekoppelt werden… Weiterhin können Veränderungen in der Amygdala mit variablen Gefühlszuständen, verminderter Aufmerksamkeit oder einer erhöhten Reaktion auf Stressoren korrelieren, was wiederum die erhöhte Prävalenz von depressivem Affekt oder affektiven Störungen in diesem Lebensabschnitt erklären soll (Weichold, Silbereisen 2008, S. 8f.).

Die Veränderung der sekundären Geschlechtsmerkmale ist ein weiterer wichtiger biologischer Aspekt. Bei Jungen umfasst dies das Wachstum der Hoden und des Penis sowie das Wachstum der Schambehaarung, das Einsetzen des Stimmbruchs und die erste Ejakulation. Bei Mädchen wachsen die Brüste, die Schambehaarung beginnt zu wachsen und es erfolgt die erste Menstruation. Die inneren Geschlechtsorgane von Mädchen wachsen während der Pubertät, sind jedoch in der Regel erst ein Jahr nach dem Einsetzen der ersten Menstruation voll reproduktionsfähig (vgl. a.a.O., S. 10f.).

Das Einsetzen dieser Veränderungen beginnt individuell zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten. Die somatische Pubertätsentwicklung kann bei Mädchen um sechs Jahre variieren (zwischen dem 10. und dem 16. Lebensjahr), ähnlich ist es bei Jungen (vgl. Fend 1990, S. 138f.).

Im Verlaufe der Pubertät verändert sich zusätzlich der Hormonspiegel Jugendlicher: Sexualhormone werden vermehrt produziert und die damit in Verbindung stehenden Verhaltensweisen werden geschlechtsspezifisch intensiv gelebt. Bei Jungen kommt es durch einen erhöhten Testosteronspiegel zu vermehrter nächtlicher Pollution, Masturbation und Verliebtheitsgefühlen. Es werden auch hier wieder Zusammenhänge zwischen Testosteronanstieg und gehäuft auftretendem aggressiven Verhalten hergestellt. Bei Mädchen können sich durch das Einsetzen der Menstruation prämenstruelle Verstimmungen ergeben, die eine dishamonisierende Wirkung auf die Emotionalität haben können (vgl. Remschmidt 1992, S. 50f.).

Es lässt sich festhalten, dass „in Verbindung mit dem puberalen Anstieg der Sexualhormone die zugehörigen psychischen Verhaltensweisen erstmalig bzw. erheblich intensiviert auftreten, daß(!) sie jedoch nicht direkt durch die hormonellen Veränderungen hervorgerufen werden, sondern im Zusammenwirken von hormoneller Aktivatorfunktion und Umwelteinflüssen entsteht“ (Remschmidt 1992, S. 52).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Pubertätsverlauf immens zunehmen.

Diese beschriebenen körperlichen Veränderungen müssen von Jugendlichen in ihr eigenes Selbstbild adaptiert werden. Für Mädchen scheint die Veränderung bzw. Entwicklung des Körpers schwieriger adaptierbar zu sein, denn sie erleben mehr negative Emotionen der Veränderung gegenüber als Jungen (vgl. Weichold, Silbereisen 2008, S. 23). Die sichtbaren körperlichen Veränderungen tragen stark dazu bei, dass Jugendliche sich insgesamt vermehrt mit den geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen, die an sie gestellt werden, auseinandersetzen. Ihre Körper selber entsprechen immer mehr den gesellschaftlichen Erwartungen an Frauen und Männer, und damit kommt es zu bestimmten Erwartungen über geschlechtsspezifische soziale Verhaltensweisen. In Kombination mit den durchlebten Veränderungen kann dies für Jugendliche zu einem erhöhten Stressempfinden führen. Die erhöhte Leistungsfähigkeit und das zunehmende sexuelle Interesse stellt Jugendliche, zusammen mit den veränderten Erwartungen und den körperlichen und hormonellen Veränderungen, vor multiple Herausforderungen, die sie während der Pubertät zu bewältigen haben.

3.3 Psychologische Aspekte der Jugendphase

Man kann sagen, dass auch aus psychologischer Sicht eine Transformation bei Jugendlichen stattfindet. Anders als auf biologischer Ebene sind die psychologischen Veränderungen nicht nach außen sichtbar, tragen aber zu einer starken Veränderung im Verhalten bei. Durch die Auseinandersetzung mit der körperlichen Veränderung und die Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten erleben Jugendliche ganz neue Möglichkeiten, sich selbst in ihrer Umgebung wahrzunehmen. Sie erleben sich und ihre Umwelt neu. Dies bringt viele positive Erfahrungen mit sich und lehrt Jugendliche, dass sie die Möglichkeit haben, ihr Leben aktiv zu gestalten. Es gibt aber auch viele Anforderungen, die Jugendliche vor große Herausforderungen stellen.

Aus psychologischer Perspektive unterscheiden sich Jugendalter und Kindheit vor allem durch das Einsetzen der Geschlechtsreife und den damit einhergehenden körperlichen, seelischen und sozialen Veränderungen. „Der gesamte Körper ist in anatomische, physiologische und hormonale Veränderungen einbezogen, was eine umfassende Anpassung auf körperlichen, seelischen und auch sozialen Ebenen notwendig macht“ (Hurrelmann 1994, S. 31). Hurrelmann (ebd.) spricht an dieser Stelle von einer „Neuprogrammierung auf die veränderten Körperfunktionen“.

Besonders die Veränderung des eigenen Körpers stellt Jugendliche vor große psychologische Herausforderungen. Fragen, ob die eigene körperliche Veränderung den allgemeinen Ansprüchen entspricht bzw. ob die Entwicklungen vergleichbar mit denen innerhalb der Bezugsgruppe sind, sind von großer Bedeutung. Das Wachstum der Gesichtsbehaarung bei Jungen wird als Reifestatus und als Zeichen für Männlichkeit gesehen. Wenn es im Vergleich zur Bezugsgruppe verspätet einsetzt, kann dies psychologische Folgen haben (vgl. Remschmidt 1992, S. 67). Die physischen Merkmale spielen eine besondere Rolle während der Pubertät, da die Wirkung auf das andere Geschlecht sowie die Reaktionen der Umgebung sehr bedeutsam sind (vgl. a.a.O., S. 88).

Im Verlauf der Pubertät kommt es zu einer Weiterentwicklung der kognitiven Fähigkeiten, die neue Voraussetzungen für Lernprozesse schaffen und wichtig für die aktive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sind (vgl. Fend 2000, S. 113). Durch diesen Prozess erlangen Jugendliche die „Voraussetzung, um Umwelt- und Persönlichkeitsbereiche neu oder in anderer als der bisherigen Form zu erschließen“ (Oerter, Dreher 2002, S. 274). Das Jugendalter ist von den biologischen Voraussetzungen her günstig für einen schnellen Wissens- und Fähigkeitenerwerb (vgl. Fend 2000, S. 118), denn es kommt zu einer Erweiterung der kapazitären und qualitativen Voraussetzungen zur Informationsverarbeitung. Jugendliche lernen durch hypothetisches Denken, sich die Ebene der gedanklichen Möglichkeiten zu erschließen. Diese trägt stark zu einem Ausbau der Problemlösefähigkeit bei und damit auch zur Entfaltung der abstrakten Denkfähigkeit. Unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge können generiert und verstanden werden. Auch wird multidimensionales Denken erlernt. So lernen Jugendliche immer besser, bereichsübergreifende Interdependenzen zu verstehen, und sie können damit z. B. Argumentationen aus unterschiedlichen Perspektiven nachvollziehen (vgl. Oerter, Dreher 2002, S. 274). Die Metakognition ist wichtige Grundlage für die kognitive Selbstregulation und trägt damit zur Steuerung der eigenen Lernprozesse bei (vgl. Fend

2000, S. 118). Die Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten beeinflusst aber nicht nur das Feld der intellektuellen Leistungen, sondern wirkt sich auf alle Lebensbereiche aus. Besonders in der sozialen Auseinandersetzung mit anderen Menschen werden eine differenziertere Personenwahrnehmung und eine Erweiterung der Urteilsbildung sichtbar. „Ferner profitieren das Verständnis für unterschiedliche Rollenbezüge und die Fähigkeit zur Rollenübernahme entscheidend von Fortschritten im Erkennen von Perspektivität, d. h. Perspektiven unterscheiden, sich eigene bewusst machen und sich in die von anderen hinein versetzen können“ (Oerter, Dreher 2002, S. 275). Durch die gesteigerte Leistungsfähigkeit sind Jugendliche in der Lage, zwischen der existierenden realen Welt und Zukunftsentwürfen zu unterscheiden und abstrakte Zusammenhänge miteinander in Verbindung zu setzen (Fend 2000, S. 125). Durch die Kombination von hypothetischem Denken und der Möglichkeit der Perspektivübernahme beginnen Jugendliche in dem „was man wirklich ist, und in dem, was man sein könnte, präziser zu unterscheiden“ (a.a.O., S. 127). Es besteht die Gefahr einer Übergeneralisierung, da das noch nicht voll ausgereifte abstrakte Denken teilweise zu einer Verallgemeinerungsneigung führt. Die Fähigkeit zur Selbstkritik wird durch die Unterscheidung von Ideal und Realität provoziert und schafft damit eine Basis zur Selbstabwertung. Besonders Mädchen neigen zu einer starken Selbstkritik (vgl. ebd.).

Ein weiterer psychologischer Aspekt der Jugend ist die von David Elkind formulierte These des sogenannten jugendlichen Egozentrismus. Durch physische und soziale Veränderungen wird die Aufmerksamkeit Jugendlicher, vornehmlich in der frühen Adoleszenz, zunehmend auf sich selbst gerichtet. Dieser Selbstbezug kann sich in zwei unterschiedlichen Formen äußern. Zum einen kommt es vor, dass Jugendliche sich verhalten, als wären sie auf einer Bühne und würden vor einem imaginären Publikum auftreten (imaginary audience). Hierbei kommt es zu einer Übergeneralisierung der eigenen Gedanken und der eigenen Person, die auf andere übertragen wird. Zum anderen erleben Jugendliche eine totale Individuation. Dann erfahren sie das Gefühl, völlig anders als alle anderen zu sein. Die Vorstellung, die eigenen Gefühle, Entscheidungen und Handlungen könnten auch für andere Menschen in gleicher Form gültig sein, existiert quasi nicht (personal faibel). Hierbei wird die Generalisierbarkeit unterschätzt (vgl. Elkind 1967 zit. n. Oerter, Dreher 2001, S. 275; Flammer, Alsaker 2002, S. 125f.).

3.4 Soziologische Aspekte der Jugendphase

„In soziologischer Perspektive ist die Jugendphase als eine eigenständige Lebensphase insofern anzusehen, als in ihr der Prozeß(!) des Einrückens in zentrale gesellschaftliche Mitgliedsrollen eingeleitet und zum Ende gebracht wird“ (Hurrelmann 1994, S. 49). Die veränderten Verhaltensanforderungen, die an Heranwachsende gestellt werden, sind konstitutiv für den Beginn bzw. das Ende der Jugendphase. Es wird von einem „Statusübergang“ oder einer „Statuspassage“ gesprochen (a.a.O, S. 39).

Schäfers (2001, S. 17) definiert Jugend in seinem Werk „Jugendsoziologie“ als eine „biologisch mitbestimmte, aber sozial und kulturell 'überformte' Lebensphase, in der das Individuum die Voraussetzungen für selbständiges Handeln in allen gesellschaftlichen Bereichen erwirbt“. Scherr (vgl. 2009, S. 23) dagegen argumentiert, dass kein bestimmter Zeitpunkt mehr festgesetzt werden kann, an dem der Übergang von der Jugend zum Erwachsensein vollzogen wird, da „Verhaltensweisen und Problematiken, die traditionell als jugendtypisch gelten (etwa: Identitätssuche) sich jedenfalls gegenwärtig keineswegs mehr auf die Jugendphase eingrenzen lassen“ (Scherr 2009, S. 23). Er geht nicht davon aus, dass das Charakteristikum Identitätssuche nur in der Jugendphase stattfindet, sondern in unserer heutigen Gesellschaft auch in anderen Phasen präsent ist. Generell lässt sich sagen, dass aus soziologischer Perspektive die strukturellen sozialen Spannungen und Widersprüche charakteristisch für die Jugendphase sind. Die Statuspassage vom Kind zum Jugendlichen wird mit der fragmentarischen Übernahme eigenständiger Rollen in der Gesellschaft definiert. „Im Unterschied zum Kind ist der Jugendliche lebensgeschichtlich zum ersten Mal umfassend mit einer Situation konfrontiert, hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit individuell nach sozialen Kriterien beurteilt zu werden“ (Hurrelmann 1994, S. 41). Weitere Indizien für den Eintritt ins Jugendalter sind die Ablösung von den Eltern und die Hinwendung zu einer Gleichaltrigengruppe. Der Übergang ist nicht auf einen fixen Zeitpunkt im biologischen Alter festzulegen.

Wie die Jugendphase erlebt und durchlebt wird, hängt von vielen unterschiedlichen Faktoren ab. Besonders sind hier das Geschlecht und die soziale Schicht zu nennen.

> Grundlegend für die moderne Jugend ist eine in sich komplexe und widersprüchliche Konstellation von ökonomischer und sozialer Abhängigkeit, eingeschränkten Rechten, pädagogischer Einwirkung und Qualifizierungszwängen einerseits, gesellschaftlich ermöglichten Freiräumen für die Persönlichkeitsentwicklung und das Leben in Gleichaltrigengruppen anderseits (Scherr 2009, S. 25).

Man könnte fast sagen, dass Jugend von einer Lebensphase zu einem Lebensstil geworden ist, der in vielerlei Hinsicht erstrebenswert zu sein scheint, so dass es bestimmte Gruppen von Menschen gibt, die versuchen, durch Kleidung, Musik, Sprache und vielem mehr jugendlich zu wirken. „So gilt Jugendlichkeit gegenwärtig nicht mehr nur als Merkmal einer Altersgruppe, sondern in mancher Hinsicht (etwa: körperliche Erscheinung, Sportlichkeit, Flexibilität, Lernbereitschaft) als ein Ideal, das auch im Erwachsenenalter anzustreben ist“ (Scherr 2009, S. 23). Hitzler u.a. (2000, S. 1 vgl. zit. n. Scherr 2008, S. 23) schlägt vor, von Jugend als einem sozialen Phänomen auszugehen, da Jugendlichkeit auch als ein Lebensstil verstanden werden kann, der sich von einer bestimmten Lebensphase tendenziell abgekoppelt hat.

Die Abgrenzung der Jugendphase zum Erwachsenenalter ist nicht immer eindeutig definierbar, sondern setzt sich aus mehreren Kriterien zusammen, die in der Regel den Übergang aufzeigen. Dazu gehören laut Scherr (2009, S. 22) „(das) Ende der Pubertät; rechtliche Mündigkeit, Abschluss der schulischen und beruflichen Erstausbildung; Ablösung und ökonomische Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie; Gründung eines eigenen Haushalts“. Schäfers (vgl. 2001, S.18) betont besonders die Entwicklung der -persönlichen und sozialen Identität- als Kriterium für das Ende der Jugendphase, weist aber auch auf den uneindeutigen Übergang der Phasen hin. Hurrelmann beschreibt den Statusübergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen als vollzogen, wenn „in den zentralen gesellschaftlichen Positionen die volle Selbstständigkeit als Gesellschaftsmitglied erreicht ist“ (Hurrelmann 1994, S. 42). Diese Selbständigkeit ist zwar normativ für eine bestimmte Altersspanne festgelegt, durch sozialen und kulturellen Wandel verschieben sich diese normativen Erwartungen im Laufe der Zeit aber immer wieder. Es gibt Veränderungen hinsichtlich der zu erreichenden gesellschaftlichen Teilhabebereiche wie z. B. Hochzeit und Gründung einer Familie, dies ist heute nicht mehr zwingend konstitutiv für den Eintritt in das Erwachsenenalter. Auch hinsichtlich der Zeitpunkte, wann gesellschaftliche Teilhabebereiche erreicht sein sollen, sind die Altersabschnitte nicht mehr so klar. So erfolgt der Eintritt in die Erwerbstätigkeit immer später, durch immer längere und ausdifferenziertere Schul- und Ausbildungszeiten. Es scheint also verallgemeinerbar, dass der Übergang der Jugendphase zur Erwachsenenphase diffus erscheint und keine klaren allgemeingültigen Übergänge definierbar sind.

3.5 Juristische Aspekte der Jugendphase

Das SGB VIII bestimmt in §7 anhand von Altersangaben, wer Kind, Jugendlicher und junger Volljähriger oder junger Mensch ist. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass in einzelnen Paragraphen z.B. §24 SGB VIII noch detaillierter Definition zur Anwendung kommen.

§7 Begriffsbestimmungen

1. Kind ist, wer noch nicht 14 Jahre alt ist.
2. Jugendlicher, wer 14 aber noch nicht 18 Jahre alt ist
3. Junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist.
4. Junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist.
   (vgl. Stascheit 2008, S. 1155).

In der deutschen Gesetzgebung gibt es eine Reihe von Gesetzen, die sich mit speziellen Rechtsvorschriften für Kinder und Jugendliche befassen. Dazu gehören das Jugendarbeitsrecht, Jugendschutzrecht, Jugendstrafrecht, Recht auf Kinder- und Jugendhilfe, das Schulrecht oder die Stellung des Kindes in der Familie. Alle diese Rechtsnormen dienen dem Schutz von Kindern und Jugendlichen und sichern ihnen rechtlich einen ihrem Alter und Entwicklungsstand angemessenen Schutzraum zu. Die Rechte und Pflichten von Jugendlichen erhöhen sich mit dem Alter. So wird auch gesetzlich mit fortschreitendem Alter eine erhöhte Verantwortungsübernahme angestrebt. Durch die Sonderstellung Jugendlicher vor dem Gesetz zeigt sich, dass auch auf dieser Ebene von einer Phase im Leben eines jeden Menschen ausgegangen wird, die besondere Behandlung erfordert.

3.6 Jugend zwischen Transition und Moratorium

Das Transitions und Moratoriumskonzept stellt zwei unterschiedliche Möglichkeiten dar, die Jugendphase zu definieren bzw. typische Entwicklungen zu beschreiben. Unterschieden wird vor allem aufgrund der Zeitdimension, an der Jugendliche sich während der Pubertät orientieren. Da im weiteren Verlauf der Arbeit die Zeitdimension bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gerade in Bezug auf Benachteiligung eine wichtige Rolle spielt, soll an dieser Stelle auf die Konzepte eingegangen werden.

3.6.1 Transition

Das Transitionskonzept begreift Jugend als ein Übergangstadium zum Erwachsenenalter. Jugendlicher zu sein, bedeutet das kommende Erwachsensein vorzubereiten und

sich alles anzueignen, was später gefordert wird. Hierzu zählen die ökonomische Unabhängigkeit, Familiengründung, politische Partizipation und die verantwortungsvolle Teilnahme am Kultur- und Konsumleben. „Letztendlich ist die Jugendphase damit ein unvollständiger Lebensabschnitt, in dem die Jugendlichen nicht mehr Kinder, aber noch nicht erwachsen sind“ (Neuber 2007, S. 112). Konstitutiv für das Transitionskonzept ist die Zukunftsorientierung. „Jugend wird im Hinblick auf zu erreichende, zukünftige Zielsetzungen definiert …“ (ebd.). Jugendliche sollen sich mit den bestehenden gesellschaftlichen Normen und Werten möglichst affirmativ auseinandersetzen. Die Anpassung an die Vorstellungen der älteren Generationen wird als Teil des Konzeptes verstanden. Die Entwicklungsnormen werden durch Erwachsene vermittelt und von ihnen positiv oder negativ sanktioniert, je nach dem, in welcher Weise Jugendliche sich damit auseinandersetzen. Abweichungen im Verhalten - auch während der Jugendzeit werden als problematische Entwicklungsverläufe deklariert (vgl. Reinders 2003, S. 24). Die gegebenen Entwicklungsnormen werden als relevant angesehen und wenig hinterfragt. Auch Infragestellungen durch die Jugendlichen selber sind nicht vorgesehen. Das dominierende Konzept der Transition ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havinghurst, das ausführlich in Kapitel 4 dieser Arbeit erläutert wird.

3.6.2 Moratorium

Das Moratoriumskonzept sieht die Jugendphase als eigenständige Phase mit soziokulturellen Besonderheiten. An einigen Stellen wird die Jugend als „Auszeit“ bezeichnet, in der sich der Heranwachsende auf das Erwachsensein vorbereiten kann. „Diese Entpflichtung von gesellschaftlicher Verantwortung ist mit einer relativen Autonomie verbunden, die es Heranwachsenden erlaubt, eigene Lebensformen auszuprobieren und eigene Lebenswege zu entwickeln“ (Neuber 2007, S. 98). Zurückzuführen ist der Moratoriumsbegriff auf Erik H. Erikson, der in seiner Phasentheorie bestimmte Charakteristika von Entwicklungsphasen im Lebensverlauf beschrieb (vgl. Reinders 2003, S. 25) Erikson geht davon aus, dass es eine Karenzzeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter gibt, die dazu dient, die kindlichen Identifikationen einer neuen Form von Identifikation unterzuordnen, die den Rahmen der „inneren Identität“ im Erwachsenenleben bilden (vgl. Erikson 1988, S. 136f.). Die Abgrenzung zur älteren Generation, die kooperativ mit der Peergroup geübt und artikuliert wird, ist ein anderes wesentliches Kriterium des Moratoriumskonzepts (vgl. Reinders 2003, S. 26). Schließlich kann man neben der institutionellen Auszeit und der Abgrenzung zu älteren Generationen die Erschließung

einer Zeitperspektive als weiteren Aspekt sehen. „Jugendliche sollen zu einer individuellen Verortung auf der subjektiven Zeitachse gelangen“ (Reinders 2003, S. 27). Dabei haben Jugendliche die Möglichkeit, sich entweder an der Zukunft zu orientieren oder ihren Fokus auf die Gegenwart zu verlagern. Die „Beschränkung auf die Gegenwart (wird als) eine häufig anzutreffende Begleiterscheinung der Adoleszenz (beschrieben)“ (ebd.).

In der neueren Diskussion ist der Begriff Bildungsmoratorium immer häufiger anzutreffen. Die Verlängerung des Ausbildungszeitraums und der damit verbundene spätere Einstieg in die Berufstätigkeit führen zu einer Verlängerung der Jugendphase (vgl. Neuber 2007, S. 99). Die weitestgehend gesellschaftlich verordnete Teilnahme an dem ausdifferenzierten Bildungssystem eröffnet Jugendlichen „vielfältige Möglichkeiten für außerschulische Freizeitaktivitäten, was zu einer 'strukturellen Solidarisierung der Angehörigen der Lebensphase Jugend' führt“ (ebd.). Aus dieser Perspektive betrachtet bleibt das Moratorium aber ziel- und zweckbezogen.

Jugend kann auch als explizites Freizeitmoratorium verstanden werden. Hierbei steht die subjektive Konstruktion der Lebensphase durch die Jugendlichen selbst, weitestgehend unabhängig von strukturell gewährten Freiräumen, im Mittelpunkt. Durch die Pluralisierung der Anforderungen sind Jugendliche immer mehr gezwungen, neue Formen der Lebensbewältigung zu suchen. Subsidiär sind dabei vor allem Gleichaltrigennetzwerke und die selbständige Nutzung von Medien- und Konsumangeboten (vgl. Neuber 2007, S. 99).

Unabhängig davon, ob das Jugendmoratorium als gesellschaftlich und sozial gewährte oder individuell gestaltete Phase betrachtet wird. Konstitutiv ist die Gegenwartsorientierung, die Abgrenzung zu älteren Generationen, die starke Solidarisierung in Gleichaltrigengruppen und die Autonomie im Handeln, die Jugendlichen in der Jugend zugestanden wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Moratoriums- und Transitionskonzept auf unterschiedliche Aspekte der Jugendphase fokussiert sind. Das Moratoriumskonzept hat die Autonomie des Heranwachsenden und die Gegenwartsperspektive stark im Blick, während Transitionskonzepte die Zukunftsperspektive und die Normensetzung durch ältere Generationen fokussieren. In dieser Fokussierung gibt es keine Möglichkeit, den Gegenwartsbezug Jugendlicher oder ihr Desinteresse an bestehenden Normen anders als

mit devianten Verhalten zu beschreiben. „Damit zusammenhängend ermöglicht es nicht, die soziokulturellen Eigenheiten der Adoleszenz adäquat zu erfassen“ (Reinders 2003, S. 40). Das Moratoriumskonzept dagegen bietet unterschiedliche Möglichkeiten, da dort die gegenwartsbezogenen Bedürfnisse Jugendlicher stärker im Mittelpunkt stehen und ihnen mehr Bedeutung zugesprochen wird.

Für den Lebensalltag Jugendlicher bedeutet das, dass sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenssituation und Lebensbedingungen die individuelle Entscheidung treffen, ob ihr Fokus mehr auf der Gegenwartsperspektive oder der Zukunftsperspektive liegt. Diese Entscheidung ist nicht immer eine bewusste, sondern häufig durch gelebte Erfahrung und soziales Umfeld geprägte unbewusste Strategie. Sie wählen ihren eigenen Entwicklungsweg aus und orientieren sich dabei eher am Moratoriums- oder Transitionskonzept. Resümee Kapitel Jugend

Deutlich wird, dass es die eine Definition von Jugendphase nicht gibt. Abhängig von den verschiedenen Blickwinkeln der Fachdisziplinen und der historischen und kulturellen Einbettung ergeben sich unterschiedliche Vorstellungen von dem, was Jugend bedeutet. Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass die massiven physischen und psychischen Veränderungen, die Jugendliche mit ihrem Körper erleben, ein der Jugendphase eigenes Phänomen sind, das es in dieser Form in keiner anderen Lebensphase gibt. Durch die biologischen Veränderungen ergibt sich eine gesteigerte Leistungsfähigkeit Jugendlicher auf körperlicher und kognitiver Ebene. Auf der körperlichen Ebene nimmt die physische Kraft und die Ausdauer zu und der Körper verändert sich. Mit diesen körperlichen Veränderungen können Jungen in der Regel besser umgehen als Mädchen. Entwickelt sich der Körper nicht Erwartungs- und Wunschgemäß kann dies in besonderer Weise Stress auslösen und psychopathologische Auswirkungen oder das Auftreten von entwicklungsbedingter Jugenddelinquenz zur Folge haben. Auf der psychischen Ebene erweitern sich die kognitiven Fähigkeiten, was dazu führt, dass Jugendliche sich selber und die eigene Verbindung mit der Umwelt anders wahrzunehmen lernen.

Die Vorstellung darüber was Jugend bedeutet, was ihre Eigenheiten und auch was die Rechte und Pflichten Jugendlicher sind, ändert sich in Abhängigkeit von kulturellen Normen und Werten beständig. Seit dem 20. Jahrhundert wird Jugend als Phase einer besonderen Veränderung anerkannt und Jugendlichen besondere Rechte und Pflichten zugesprochen.

Ob Jugend eine eigenständige Lebensphase im biographischen Verlauf eines jeden Menschen darstellt oder ein Übergangstadium ins spätere „endgültige“ Erwachsenenstadium ist, wird unterschiedlich diskutiert. Die Konzepte von Transition und Moratorium zeigen die unterschiedlichen Schwerpunkte dieser Sichtweisen.

Relevant für die weitere Diskussion ist insbesondere die fachspezifische Perspektive auf die Veränderungsprozesse, die Jugendliche erleben. Die Jugendphase ist eine Zeit im Leben eines jeden Menschen, in der er oder sie vor besonderen Herausforderungen steht, die auf biologische und psychologische Veränderungen und gesellschaftliche Erwartungen zurückzuführen sind. Diese Veränderungen sind für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben elementar.

4 Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase

In diesem Kapitel wird dargestellt, was unter dem Konzept der Entwicklungsaufgaben zu verstehen ist. Ausgehend von Havinghurst werden besonders die Arbeiten von Dreher und Dreher zur Erklärung des Konzepts in den Blick genommen. Um die Bedingungen und den Einfluss des gesellschaftlichen Wandels auf die Veränderungen von Entwicklungsaufgaben der Jugend zu verdeutlichen, wird kurz dargestellt, wie sich diese im Verlauf der letzten 50 Jahre in der subjektiven Wahrnehmung Jugendlicher verändert haben. Anschließend werden die drei für die relevanten Entwicklungsaufgaben ausführlich vorgestellt.

„Unter Entwicklungsaufgabe werden die psychisch und sozial vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen verstanden, die an Personen in einem bestimmten Lebensabschnitt gestellt werden“ (Hurrelmann 1994, S. 32f.) Entwicklungsaufgabe kann auch als Lernaufgaben verstanden werden. Welche möglichen Bewältigungsstrategien angewandt werden können und welche Ressourcen dabei unterstützend wirken können bzw. welche Risiken bei der positiven Bewältigung hinderlich sind, wird anschließend dargestellt.

Der Mensch durchläuft im Laufe seines Lebens viele unterschiedliche Stadien, in denen er immer anderen, phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben begegnet. „Im Kontext realer Anforderungen (führt die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, d. Verf.) zum Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen, die zur konstruktiven und zufriedenstellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind“ (Oerter, Dreher 2002, S. 268). Diese konstruktivistische Sichtweise geht davon aus, dass der Mensch nicht passives Ergebnis von Umwelteinflüssen und genetischer Faktoren ist, sondern sich und seine Umwelt durch aktives Handeln mitgestaltet (vgl. Schmidt, Hartmann-Tews, Brettschneider 2003, S. 128f.). Havighurst (1982, S.VI zit.n. Oerter, Dreher 2002, S. 269) schreibt: „Eine Entwicklungsaufgabe stellt ein Bindeglied im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen (dar)“. Auch Oerter (vgl. 2002, S. 693) weist darauf hin, dass es sich bei Entwicklungsaufgaben um einen Anpassungsprozess handelt: „Entwicklungsaufgaben sind ist soll – Diskrepanzen die mittel- oder langfristige Anpassungsprozesse erforderlich machen und damit positiv oder negativ entwicklungsrelevant sind“.

Zurückzuführen ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben unter anderem auf Erik H. Erikson, der in den 1940er Jahren in seiner Theorie der psychosozialen Entwicklung jedem Lebensabschnitt eine besondere Leitthematik zuordnete. Robert J. Havinghurst differenzierte in den späten 1940er Jahren an der Universität von Chicago (vgl. Grob, Jaschinski 2003, S. 22) auf Grundlage von Eriksons Theorie mehrere Entwicklungsaufgaben für die jeweiligen Lebensabschnitte (vgl. Dreher u. Dreher 1985a, S. 57). Er definiert Entwicklungsaufgaben folgendermaßen:

> Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Mißlingen(!) zu Unglücklichsein, zu Mißbilligung(!) durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt….(Havinghurst 1956, S. 215 zit. n. Dreher und Dreher 1985b, S. 30).

Havinghurst geht also davon aus, dass es während des Lebens bestimmte Zeitspannen gibt, in denen bestimmte Aufgaben besonders gut bewältigt werden können. Dies bedeutet nicht, dass die Aufgaben nicht auch zu einem späteren Zeitpunkt in Angriff genommen werden könnten, aber sie erfordern dann für den Lern- und Entwicklungsprozess wesentlich mehr Aufwand. Diese Annahmen decken sich mit neueren Ergebnissen der Hirnforschung und der Neurowissenschaft. Auch hier wird davon ausgegangen, dass es Zeitfenster gibt, die für bestimmte Entwicklungen besonders günstig sind. Innerhalb dieser Zeitfenster können die Menschen besonders gut von der Synapsen Bildung profitieren (Brettschneider 2008, S. 9).

Havinghurst (vgl. zit. n. Dreher, Dreher 1985a, S. 57f.) beschreibt drei Quellen, die Ursprung der Entwicklungsaufgaben sind.

Kulturabhängigkeit: Gemeint sind damit kulturabhängig differente Entwicklungsaufgaben, die in spezifischen Kulturen oder sozio-ökonomischen Schichten auftreten, also keine universelle Gültigkeit haben, sondern abhängig vom sozialen Umfeld sind.

Zum anderen sind damit biologische Prozesse und körperliche Entwicklung, die universale Gültigkeit unabhängig von sozialer oder kultureller Zugehörigkeit haben gemeint. Insbesondere im Bereich der körperlichen Entwicklung gibt es universell gültige Entwicklungsaufgaben.

Zeitpunkt: Gemeint sind damit die Erwartungen, die eine Gesellschaft an ihre Mitglieder hat, während eines bestimmten Lebensabschnittes bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Die Bestimmung, wann eine bestimmte Entwicklungsaufgabe bewältigt

werden soll, ist wiederum stark von der Kultur und dem sozio-ökonomischen Umfeld abhängig und wird immer wieder an die sich verändernden Umstände angepasst. Auch gibt es Entwicklungsaufgaben, die sich nicht explizit nur auf eine bestimmte Lebensspanne beziehen, sondern ihre Relevanz behalten.

Individuelle Wünsche und Werte/Interdependenz: Gemeint sind damit zum einen die individuellen Vorstellungen und Herangehensweisen des Einzelnen, wie Entwicklungsaufgaben bewältigt werden. Zum anderen geht es um die Erfahrungen, die einzelne bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben machen, die bei positiver Bewältigung eine möglichst große Handlungsfähigkeit für nachfolgende Anforderungen stellen (vgl. Dreher und Dreher 1985a, S. 57f.; Havinghurst 1956, S. 215 zit. n. Dreher und Dreher 1985a, S. 57f.).

Die Entwicklungsaufgaben nach Havinghurst wurden Mitte der 1980er Jahre durch eine Studie von Dreher und Dreher weiter erforscht mit Ergebnissen, die bis heute eine hohe Relevanz für die Jugendforschung haben. Dreher und Dreher (vgl. 1985a, S. 58) ergänzen die Dimensionen von Harvinghurst um eine weitere. Sie nennen als zusätzliches Charakteristikum der Entwicklungsaufgaben die

Historische Dimension: Gemeint ist damit der Umgang mit gesellschaftlichen Verhältnissen und persönlichen Zielsetzungen, die starken Einfluss auf den Umgang mit Entwicklungsaufgaben haben und vom jeweiligen Zeitgeist stark beeinflusst werden.

Zusätzlich zu den Gegebenheiten, die die jeweiligen Entwicklungsaufgaben biologisch, kulturell, individuell und historisch bedingen, hat Fend (vgl. 2001, S. 211) folgende Kategorisierung entwickelt. Dabei nennt er drei unterschiedliche Aufgabenbereiche, in denen besondere Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz anstehen.

Intrapersonal: Innere biologische und psychologische Veränderungen

Interpersonal: Das gesamt soziale Beziehungsgefüge einer Person

Kulturell/Sachlich: Gesamtheit der kulturellen Ansprüche und Vorgaben

Entwicklungsaufgaben sind also nichts, was die Jugendphase spezifisch auszeichnet, denn es gibt in jedem Lebensabschnitt besondere Aufgaben. Jene Entwicklungsaufgaben aber, die in der Jugendphase relevant werden, sind von besonderer Bedeutung, da die Jugendphase durch diverse Umbrüche und Veränderungen gekennzeichnet ist und sie wie in Abbildung 2 dieser Arbeit dargestellt wird biographisch zwischen der Kind-

heit und dem Erwachsenenalter liegt, sind dort entwickelte Fähigkeiten besonders relevant für die spätere Handlungsfähigkeit eines Menschen. Fend bezeichnet die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben als ein wichtiges Merkmal für die Konstitution einer lebenstüchtigen Persönlichkeit (vgl. Fend 2001, S. 210).

Havinghursts Theorie der Entwicklungsaufgaben ist stark von der Vorstellung der Jugendphase als Transition geprägt. Er geht davon aus, „dass die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mit Prozessen lebenslangen Lernens verbunden ist und sich in der Interaktion des aktiv Lernenden mit einer aktiven Umwelt vollzieht" (Havinghurst 1948/72 zit. n. Reinders 2002, S. 15). Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass es sich vorrangig um Interaktionen zwischen den Generationen handelt. Havinghurst sieht in den von ihm benannten Ursprüngen der Entwicklungsaufgaben zwar die kulturellen und sozialen Bedingungen der Gesellschaft als Grundlage der sich verändernden Entwicklungsaufgaben Jugendlicher; in seiner Theorie zielt die positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben aber stark darauf ab, Fähigkeiten und Voraussetzung zu erlangen, um dann in das Erwachsenenalter überzugehen. Die Jugendphase wird nicht als eigenständiger Lebensabschnitt angesehen, dessen vorrangiges Ziel es ist, in der Gegenwart Erfahrungen und Erlebnisse zu durchlaufen. Sein Konzept hat die Jugendphase als Vorbereitung auf das Erwachsenenalter im Fokus. Dies verdeutlicht seine Definition[1] von Entwicklungsaufgaben, in der er die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben für den glücklichen oder unglücklichen Verlauf von Anforderungen im Erwachsenenalter verantwortlich macht. Der Einfluss von personalen, psychischen und sozialen Ressourcen hat erst im Laufe der Sozialisationsforschung immer mehr an Bedeutung gewonnen (vgl. Reinders 2002, S. 20).

[1] Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Mißlingen(!) zu Unglücklichsein, zu Mißbilligung(!) durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt…(…). (Havinghurst 1956, S. 215 zit. n. Dreher und Dreher 1985b, S. 30).(Da diese Definition schon an früherer Stelle dieser Arbeit verwendet wurde, wird sie in der Fußnote der Einfachheit halber erneut zitiert d.verf.).

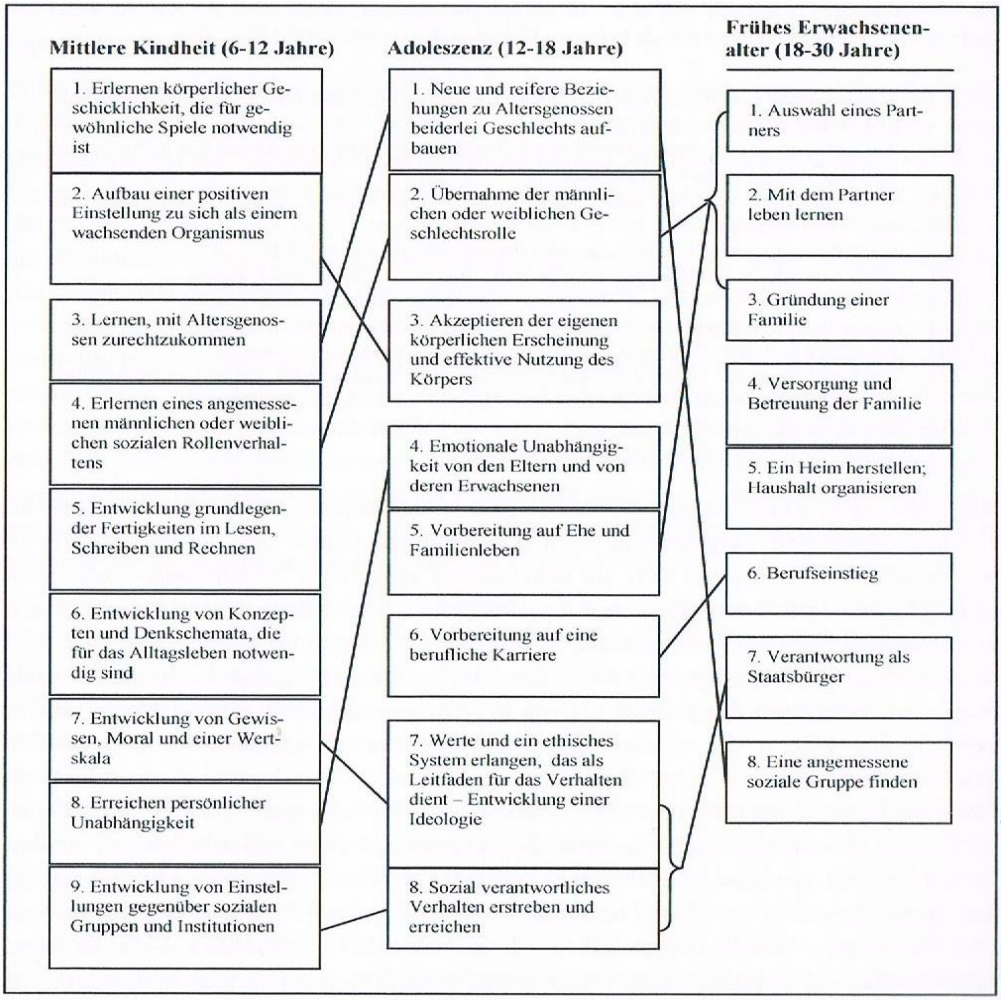


Abbildung 2: Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Havinghurst. Dargestellt unter der Perspektive des Übergangs zwischen Kindheit und frühem Erwachsenenalter aus Dreher, Dreher 1985a, S. 59

In dieser Grafik werden die Entwicklungsaufgaben, die sich in den drei Lebensphasen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter ergeben, unter der Life-Span-Perspektive nach Havinghurst dargestellt. Formale Charakteristika sind wie oben angeführt die Kulturabhängigkeit, der Zeitpunkt, an dem sie relevant sind, die Interdependenz sowie die historische Dimension. Es wird deutlich, dass die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nicht isoliert betrachtet werden können. Alle Aufgaben weisen entweder auf eine Weiterführung in der Kindheit begonnener Aufgaben hin oder sie erstrecken sich bis ins Erwachsenenalter hinein. Betrachtet man den Lebensverlauf eines Menschen nun also als Gesamtes, kann man „Jugend als Resultat der Kindheit und zugleich als Determinante für spätere Lebensabschnitte“ betrachten (Dreher, Dreher 1985a, S. 58). Die hochgradige Vernetzung der Entwicklungsaufgaben zwischen den Lebensphasen kann als für die Jugendphase spezifisch interpretiert werden. „Insofern scheint die Annahme plausi-

bel, dass es sich um eine konzentrierte Phase multipler Bewältigungsleistungen handelt“ (Oerter, Dreher 2002, S. 269).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Entwicklungsaufgaben universell auftreten, aber von kulturellen und sozioökonomischen Gegebenheiten beeinflusst werden und sich dadurch bedingt teilweise unterscheiden. Die Bewältigung beruht auf einer aktiven Individuum–Umwelt–Interaktion und ist richtungsweisend für die Handlungsfähigkeit eines jeden Menschen. Fend (vgl. 2001, S. 211) betont besonders drei Bereiche (die Adaption biologischer und psychologischer Veränderungen, die sozialen Interaktionen und die kulturellen Ansprüche), in denen Jugendliche Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen.

4.1 Anpassung der Entwicklungsaufgaben an den gesellschaftlichen Wandel

Aufgrund wiederkehrender Befragungen und Diskussionen mit Jugendlichen hat sich gezeigt, dass sich die subjektiven Prioritäten in Bezug auf Entwicklungsaufgaben sukzessive verändern. In der folgenden Tabelle sind die Entwicklungsaufgaben über die Zeitspanne von 1956 bis 2007 nach Prioritäten der Jugendlichen geordnet aufgelistet:

Havinghurst 1956	Dreher&Dreher 1985	Dreher&Dreher 1997	Neuber 2007
Beziehungen	Beruf	**Peer**	**Identität**
Rollen	**Selbst** (94%m/94%w)	Beziehung	**Körper**
Körper	**Peer**	Beruf	**Kontakte**
Unabhängigkeit von den Eltern	Werte	Zukunft	Anforderung Schule
Ehe und Familie	**Körper** (78%m/88%w)	**Selbst** (70%m/60%w)	Umgang mit Geld
Berufliche Karriere	Zukunft	Ablösung	Werte
Werte, Ethisches System, Ideologie	Beziehung	Werte	Beruf
Sozial Verantwortliches Verhalten	Ablösung	**Körper** (50%m/73%w)	Beziehung
	Rolle	Rolle	Unabhängigkeit
	Familie/Partnerschaft	Familie/Partnerschaft	Umgang mit Medien
			Politische Meinung

Abbildung 3, Veränderung der Bedeutung von Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen zwischen 1956-2007

Es zeigt sich, dass im Gegensatz zu den von Havinghurst definierten Aufgaben einige Veränderungen festzustellen sind. Werte und sozialverantwortliches Verhalten wurden von den von Dreher und Dreher befragten Jugendlichen zu einer Kategorie zusammengefasst, während die Kategorien Partnerbeziehungen, Selbst und Zukunftsplanung als neue Kategorien bzw. Entwicklungsaufgaben hinzugefügt wurden. Die Kategorie Selbst wird von Dreher und Dreher (1985b, S. 36) stichpunktartig wie folgt zusammengefasst: „Über sich selbst im Bilde sein: Wissen, wer man ist, was man will“. Diese Kategorie entspricht im weiteren Sinn der später von Neuber formulierten Kategorie Identität. Auf Grundlage der neu erfassten Entwicklungsaufgaben wurden im Abstand von 10 Jahren Befragungen zur Bedeutsamkeit und dem Umgang mit Entwicklungsaufgaben durchgeführt (vgl. Oerter, Dreher 2002, S. 270f.). Der Entwicklungsaufgabe Selbst wird bei der zweiten Messung von Dreher und Dreher von den männlichen und den weiblichen Jugendlichen weniger Bedeutung zugeschrieben, wobei der Bedeutungsverlust bei den weiblichen Jugendlichen weit höher ist. Der Umgang bzw. die Akzeptanz mit dem eigenen Körper hat zu beiden Messpunkten eine höhere Bedeutung für die weiblichen Jugendlichen als für die männlichen.

2007 hat Neuber (vgl. 2007, S. 207) in einer Studie zur Entwicklungsförderung im Jugendalter die Entwicklungsaufgaben nach Dreher und Dreher von 1997 erneut diskutiert und überprüft. Identität und Körper nehmen nun die vorderen Plätze ein. An dritter Stelle steht für Jugendliche der Aufbau eines Freundeskreises bzw. der Kontakt zu anderen Jugendlichen beiderlei Geschlechts. Hier zeigt sich, dass sich das Transitionskonzept von Havinghurst, das stark auf den intergenerativen Austausch fokussiert ist, verändert hat. Für Jugendliche selber ist der Austausch mit Altersgenossen von hoher Relevanz. Dies bestätigt auch die 17. Shell Jugendstudie (vgl. Albert, Hurrelmann, Quenzel 2015, S. 39), die den genannten Entwicklungsaufgaben eine bedeutende Rolle in der Entwicklung Jugendlicher zukommen lässt.

Die Tabelle zeigt weiter deutlich, dass nach der subjektiven Wahrnehmung der Jugendlichen wieder eine Anpassung vorgenommen worden ist. Die Leistungsanforderungen von Schule und Gesellschaft sind auf Platz vier neu hinzugekommen und zeigen deren große Bedeutung für viele Jugendliche. Ergänzend sind noch der Umgang mit Geld und den neuen Medien hinzugekommen sowie der Anspruch, sich eine politische Meinung zu bilden. Weggefallen sind dagegen die Entwicklungsaufgaben Ehe/Familie und Zukunft.

Man sieht, dass innerhalb der letzten 50 Jahre immer wieder Anpassungen vorgenommen wurden. Die letzte Befragung zur subjektiven Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben in der Jugend zeigte deutlich eine Hinwendung der Jugendlichen zum Moratoriumskonzept. Die Entwicklungsaufgaben, die einen hohen Gegenwartsbezug und geringen intergenerativen Austausch haben, werden von den Jugendlichen selber priorisiert. Auf Platz vier und sieben befinden sich die Entwicklungsaufgaben Schule und Beruf, die wiederum einem eher transistiven Konzept folgen. Es sieht also danach aus, als wenn sich die Konzepte verknüpfen.

4.2 Spezifische Entwicklungsaufgaben in der Jugend

Aufgrund der nachweislichen Veränderungen der Entwicklungsaufgaben soll in dieser Arbeit spezifisch auf drei Entwicklungsaufgaben eingegangen werden, die eine hohe subjektive Bedeutung für Jugendliche haben und gerade in sportorientierten Angeboten von Bedeutung sind die im weiteren Verlauf der Arbeit noch eine wichtige Rolle einnehmen werden. Ausgehend von Neubers (2007) Forschungsergebnissen sollen nun die folgenden Entwicklungsaufgaben im Fokus stehen:

- Mit den Veränderungen des eigenen Körpers umgehen lernen,
- Neue (Peers) -Beziehungen aufbauen
- -Eine eigene Identität entwickeln

Nach Neuber (vgl. 2007, S. 208) sind die genannten drei Entwicklungsaufgaben nämlich gerade in sportbezogenen Setting von hoher Relevanz für Jugendliche und eignen sich somit besonders, um die Fragestellung dieser Arbeit zu diskutieren.

Die ausgewählten Entwicklungsaufgaben lassen sich auf zwei der drei von Fend definierten Aufgabenbereiche beziehen und decken damit ein breites Spektrum relevanter Entwicklungsbereiche der Jugend ab. Die Entwicklungsaufgabe, die darin besteht, „mit den Veränderungen des eigenen Körpers umgehen lernen“, ist dabei der intrapersonalen Dimension nach Fend zuzuordnen, da es sich hierbei um die Adaption biologischer Veränderungsprozesse handelt, die gleichzeitig psychologisch prozessiert werden müssen. Die Entwicklungsaufgabe „neue (Peers) -Beziehungen aufbauen“ bezieht sich auf die interpersonale Dimension, da es hierbei um den interpersonalen Austausch und Aufbau von Beziehungen geht. „Eine eigene Identität entwickeln kann“ dabei als eine den drei Dimensionen übergeordnete Entwicklungsaufgabe betrachtet werden, die durch den gesellschaftlichen Wandel an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Grob, Jaschinski 2003,

S. 28f.). Die Bedeutung, die Herausforderungen und Risiken, die mit der Bewältigung dieser drei spezifischen Entwicklungsaufgaben verbunden sind, werden im Folgenden dargestellt.

4.2.1 Körper

Die physischen und psychischen Veränderungen, die Heranwachsende durchleben, sind wie in den Kapiteln 3.2 und 3.3 (Biologische- und Psychologische Aspekte der Jugend) bereits erwähnt, wichtig. Jugendliche erleben u.a. Wachstumsschübe, durch die es zeitweise zu Disproportionen kommen kann. Vor allem bei Jungen erfolgt eine bemerkenswerte Zunahme der Muskelkraft. Die größte Veränderung der körperlichen Entwicklung liegt jedoch nicht im sichtbaren Bereich des Größen- und Breitenwachstums, sondern insbesondere im Bereich der hormonellen Umstellung und dem Erreichen der Geschlechtsreife (vgl. Oerter, Dreher 2002, S. 276f.).

Besonders durch die Geschlechtsreife wird das Bewusstsein über die eigene geschlechtliche Identität in den Vordergrund gerückt. Die körperlichen Veränderungen führen dazu, dass die geschlechtsspezifischen Merkmale deutlich zu erkennen sind und die gesellschaftlichen Erwartungen an geschlechtsspezifisches Verhalten erhöht werden. „Im Gegensatz zu früheren Entwicklungen reagieren Jugendliche auf die Veränderung ihrer Körperlichkeit explizit“ (Neuber 2008, S. 10).

Jugendliche sind permanent mit Selbstbefragungen beschäftigt. Die Veränderungen des Körpers stellen sie vor permanent neue Herausforderungen, sich mit ihm zu identifizieren. Die jeweiligen sozialen und gesellschaftlichen Schönheitsideale spielen hier eine entscheidende Rolle. Die Frage, ob der eigene Körper sich 'normal' entwickelt, ist entscheidend für Jugendliche. Wenn es nach ihrer Einschätzung zu wirklichen oder vermeintlichen körperlichen Defiziten oder Entstellungen kommt, kann dies im erhöhten Maße Stress auslösen und sich im extrem Fall in psychopathologischen Verhalten oder Devianz äußern (vgl. Fend 2011, S. 234).

Die körperlichen Veränderungen werden unterschiedlich erlebt. Das Erleben variiert von einer eher ablehnenden oder sogar Angst besetzten Haltung gegenüber den körperlichen Veränderungen, bis hin zum sehnsüchtigen Wunsch nach Veränderung bzw. nach Erlangung der pubertären Attribute, die Altersgenossen bereits erreicht haben können (vgl. Göppel 2005, S. 85). Wie die Veränderungen erlebt werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Dazugehören die Bedenken um das Ende der Sorglosigkeit der si-

cheren Kindheit und des Behütetseins oder auch die Angst vor Veränderungen und Entfremdung des eigenen Körpers. Zu großen Diskrepanzen kann es auch dann kommen, wenn die körperliche und die seelische Entwicklung disharmonisch verlaufen. Dies führt vielfach dazu, dass Jugendliche von ihrem Umfeld falsch eingeschätzt werden, was die Unzufriedenheit mit der eigenen Entwicklung zusätzlich erschwert. Die Pubertät kann wie bereits erwähnt innerhalb einer Alterspanne von sechs Jahren einsetzen. Setzen die Veränderungen bei einem Jugendlichen besonders früh oder besonders spät ein, führt dies möglicherweise dazu, dass der oder die betroffene Jugendliche zeitweise in eine Außenseiterposition gedrängt wird, weil er oder sie sich rein äußerlich stark von seinen oder ihren Peers unterscheidet (vgl. Göppel 2005, S. 86ff.).

Fend (vgl. 2001, S. 236) hat in einer Studie nachgewiesen, dass Jugendliche die Veränderungen ihres Körpers während des Pubertätsprozesses überwiegend als positiv wahrnehmen. Auch hier gibt es alters-, geschlechts- und bildungsspezifische Unterschiede: So beurteilten Jungen und Mädchen aus niedrigeren Bildungsschichten, während der Befragung, die Veränderungen positiver als Jugendliche aus bildungsnäheren Schichten. Weiter ließ sich feststellen, dass Jugendliche ihr Aussehen nicht als etwas Gegebenes hinnehmen, sondern durchaus Gestaltungsmöglichkeiten durch Mode, Kosmetik oder körperliche Betätigung sehen (vgl. a.a.O., S. 233). Die Adaption des eigenen Körpers bzw. die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit dem eigenen Aussehen wirkt sich stark auf den Selbstbewertungsprozess und das eigene Selbstwertgefühl aus.

Eine wichtige Bewältigungsstrategie ist dabei die Suche nach sozialer Anerkennung in Peergroups, die sich durch Risikoverhalten und oder Devianz ausdrücken kann (vgl. a.a.O., S. 248).

Göppel (vgl. 2005, S. 87) stellt die Studie von Fend in Frage. Er beruft sich dabei auf eine Untersuchung mit biographischen Interviews, in denen die Befragten rückblickend von großen Problemen mit der körperlichen Veränderung während der Pubertät berichten. Fakt ist, dass es sich um eine Phase handelt, in der Jugendliche besonders sensibel in Bezug auf ihren Körper und die damit einhergehenden Veränderungen sind.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Umgang mit der Adaption der Veränderungen des eigenen Körpers sind groß. Mädchen haben während der Pubertät in der Regel größere Probleme, die Veränderungen ihres Körpers zu akzeptieren. Sie zeigten in Umfragen eine größere Unzufriedenheit als Jungen, vor allem mit ihrer Figur (vgl. Oer-

ter, Dreher 2002, S. 290). Die erhöhte Östrogenproduktion kann dazu führen, dass es zu Stimmungsschwankungen oder zu depressiven Verstimmungen kommt. Es wird davon ausgegangen, dass die veränderte Hormonproduktion die Erregbarkeit der Jugendlichen verstärkt. Andere Thesen besagen, dass es schnell zu Habitus-Effekten kommt, bei denen dann die hormonalen Veränderungen selber in den Hintergrund treten (vgl. Fend 2001, 227). Generell wird davon ausgegangen, dass bei Mädchen eine akzelerierte Pubertät mit erhöhten Entwicklungsrisiken und einer subjektiv höher empfundenen Belastung verbunden ist, während bei Jungen eher eine retardierte Entwicklung mit erhöhten Risiken und einer subjektiv höheren Belastung verbunden ist. Die Zunahme der Muskelkraft und der Körpergröße entspricht den internalisierten Männlichkeitsnormen und wird somit als etwas Positives wahrgenommen, während bei Mädchen die Zunahme an Fettgewebe nicht den gängigen Schönheitsidealen entspricht und schnell zu Unzufriedenheit und/oder zu einer Beeinträchtigung der Selbstakzeptanz führen kann (vgl. Göppel 2005, S. 88).

Das subjektive Körperempfinden in Bezug auf das Körpergewicht steht nicht immer in einem reellen Zusammenhang zum tatsächlichen Körpergewicht. Dies verdeutlicht die 15. Shell-Jugendstudie (vgl. Langness, Leven, Hurrelmann 2006, S. 88f.). Deren Ergebnisse zeigen, dass ein Drittel aller befragten Kinder und Jugendlichen sich als ein wenig oder viel zu dick betrachten würden, davon seien ca. 43% Mädchen und 24% Jungen. Das Gesundheitssurvey 2003 (vgl. Zubrägel/Settertobulte 2003, zit. n. Langness, Leven, Hurrelmann 2006, S. 89) kam zu den Ergebnis, dass faktisch mehr Jungen (7-10%) als Mädchen (5-6%) im Alter zwischen 11 und 15 Jahren übergewichtig seien. Diese Ergebnisse belegen, dass sich vor allem Mädchen häufig als zu dick empfinden, obwohl sie normalgewichtig sind. Diese Diskrepanz lässt sich unteranderem auf die in der Werbung und in Modemagazinen propagierten Schönheitsideale zurückführen, an denen Mädchen sich anscheinend strak orientieren.

> All die Veränderungen, die man am eigenen Körper wahrnimmt, die Differenzen, die man bei den Vergleichen mit den Körpern anderer feststellt, und die veränderten Blicke, die man bei anderen im Hinblick auf den eigenen Körper spürt, müssen psychisch verarbeitet werden. Sie haben Einfluss auf das Lebensgefühl und auf das eigene Selbstkonzept (Göppel 2005, S. 85).

Die Entwicklungsaufgabe, mit den Veränderungen des Körpers umgehen zu lernen, ist vielschichtig. Sie bezieht sich nicht nur auf die biologischen Veränderungen, sondern steht auch im engen Zusammenhang mit den neuen gesellschaftlichen Erwartungen, die an Jugendliche, besonders in Bezug auf geschlechtsspezifisches Rollenverhalten, wäh-

rend der Pubertät herangetragen werden. Für Jugendliche selber spielt die 'normale' Entwicklung eine wichtige Rolle. Vermeintliche biologische Fehlentwicklungen sind für sie psychologisch schwer zu verarbeiten. Das subjektive Empfinden und Beurteilen der Entwicklung spielt teilweise eine größere Rolle als der tatsächliche Entwicklungsstand.

4.2.2 Peergroup

Die Entwicklungsaufgabe, sich durch den Aufbau einer Peergroup neue, stabile Netzwerke außerhalb des familiären Kreises zu suchen, gewinnt, für Jugendliche immer mehr an Bedeutung (vgl. Neuber 2007). Es ist eine grundlegende Entwicklungsaufgabe der Jugend, sich eine neue Form des Bindungsverhaltens zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts zu erarbeiten. Durch das sukzessive Brüchigwerden der klassischen Sozialisationsinstanzen bzw. durch die veränderten Rahmenbedingungen, unter denen Jugendliche heutzutage in Deutschland aufwachsen, bekommen die Peerbezüge mehr und mehr Bedeutung. Der lange Verbleib im Bildungssystem führt dazu, dass Heranwachsende häufig bis ins junge Erwachsenenalter überwiegend von Gleichaltrigen umgeben sind (vgl. Flammer, Alsaker 2002, S. 195). „Peers eröffnen dem Jugendlichen in sozial-kultureller Hinsicht kompetente Teilhabechancen, die ihnen von Familie, Schule und Erwerbsarbeit in diesem Ausmaß nicht gewährt werden kann“ (Brinkhoff 1998, S. 237). Jugendliche bauen sich nach und nach ein eigenes Netzwerk an Unterstützern auf, auf das sie, im besten Fall, bei Schwierigkeiten zurückgreifen können. Beziehungen zu Gleichaltrigen während der Adoleszenz stehen nicht unabhängig von früheren Erfahrungen und Kompetenzen im Kindesalter, aber die Inhalte und Funktionen unterliegen, bedingt durch die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, einem starken Wandel. „Im Weiteren fördern die steigende kognitive Differenziertheit sowie die Selbst-Reflexion und die verbesserte Perspektivenübernahme das Verständnis für das Verhalten und die Gefühle anderer Personen und führen zu einer höheren Beziehungsqualität“ (Flammer, Alsaker 2002, S. 195). Ein anderer typischer Aspekt für Peer-Beziehungen ist die sogenannte Selbstoffenbarung. Nur wer andere an seinem Leben und den intimen Geheimnissen teilhaben lässt, kann Freundschaften bilden und halten (vgl. Grob, Jaschinski 2003, S. 67). Die Unterstützung untereinander wächst und es wird Jugendlichen möglich, Beziehungen zu Menschen aufrecht zu erhalten, selbst wenn diese andere Meinungen vertreten.

Im Gegensatz zu familiären Beziehungen zeichnen sich die neuen Freundschaften dadurch aus, dass Jugendliche selber etwas dafür tun müssen. Die familiären Bindungen bestehen von Geburt an und sind „unkündbar“ und können von keinem selbst gewählt werden (vgl. Göppel 2005, S. 158). Bei Beziehungen zu Gleichaltrigen verhält es sich anders. Jugendliche müssen durch Interaktion und Kommunikation Beziehungen schaffen und die Verbindung pflegen, um in einer Person oder Gruppe neue Bezugspersonen zu finden. Dieser Prozess verläuft parallel zur Ablösung vom Elternhaus.

Die gegenseitige Beeinflussung Jugendlicher innerhalb einer Peergroup verläuft überwiegend über **Modellernen, Gespräche** und **soziale Verstärkung** (vgl. Grob, Jaschinski 2003, S. 67f.). Modellernern meint in diesem Zusammenhang das Nachahmen von Verhaltensweisen, positive wie negative. In Gesprächen werden innerhalb der Gruppe bestimmte Regeln und Normen ausgehandelt, nach denen die Gruppe agiert. Soziale Verstärkung meint, dass Erfolge in unterschiedlichen Bereichen zu Anerkennung und Lob führen und der oder die Jugendliche diesen Erfolg versucht, aufrecht zu erhalten, um die Anerkennung weiterhin zu bekommen (vgl. a.a.O., S. 66ff.). Peer-Beziehungen unterscheiden sich auch dadurch von familiären Beziehungen, dass sie egalitär sind. Teilweise herrschen zwar subtile Hierarchien, aber grundsätzlich hat kein Mitglied einer Peergroup einen Autoritätsvorsprung (vgl. Flammer, Alsaker 2002, S. 195f.). Weiter dienen Peergroups als Vergleichsgruppen für eigene Fähigkeiten und Defizite. Man kann sich auf gleicher Ebene messen und dabei den eigenen Handlungsspielraum erkunden (vgl. Oerter, Dreher 2002, S. 311; Rickers 2006, S. 59).

Für Grob und Jaschinski (vgl. 2003, S. 67) sind die fünf wichtigsten Funktionen, die die Peergroup für die Entwicklung Heranwachsender hat, unter folgenden Punkten zusammen gefasst:

- Emotionale Geborgenheit
- Neue Identifikationsmöglichkeiten und Lebensstile /
- Überwindung des Jugend-Egozentrismus
- Ablösung von den Eltern
- Auswahl eigener (Entwicklungs-)Ziele
- Aufbau und Aufrechterhaltung späterer Beziehungen

Jugendliche schaffen sich durch die Peergroup ein System, unabhängig von dem äußeren Normsystem. Gleichzeitig bauen sie ein neues, selbstgewähltes Normensystem innerhalb der Gruppe auf. Die Rückmeldungen, die sich untereinander in der Peergroup

gegeben werden, sind häufig sehr different zu den Rückmeldungen, die Erwachsene geben. Bei der Entwicklung des Selbstkonzepts und der Identitätsentwicklung spielen die verschiedenen Formen der Rückmeldung eine wichtige Rolle. Auch im Hinblick auf die Entwicklung bestimmter sozialer Fähigkeiten spielt die Rückmeldung Gleichaltriger eine entscheidende Rolle.

Zu negativen Auswirkungen auf die Entwicklung kann es kommen, wenn die internen Gruppennormen deviante Verhaltensweisen fördern. Menschen wollen gemocht und akzeptiert werden, aber Jugendliche sind dafür teilweise bereit, sich destruktiven Regeln anzupassen. Sie suchen sich ihre Freunde zum großen Teil nach Ähnlichkeiten hinsichtlich Leistung, Motivation und anderer Eigenschaften. „Es ist davon auszugehen, dass gerade gefährdete Jugendliche Freundschaften zu normbrechenden Gleichaltrigen aufbauen“ (Grob, Jaschinski 2003, S. 68). Dies stellt ein erhöhtes Entwicklungsrisiko dar. Die Ausgrenzungserfahrungen, die Jugendliche durch die verweigerte Partizipation an einer bestimmten Gruppe machen können, können problematische Folgen für ihre weitere Entwicklung haben. Solche Erlebnisse können sich negativ auf das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl auswirken und zu essenziellen psychosomatischen Folgen führen. Dadurch stellt die Peergroup nicht automatisch eine soziale Ressource dar (Brinkhoff 1998, S. 297). Besonders von möglichen Ausgrenzungen betroffen sind Jugendliche mit eingeschränkter Interaktionsfähigkeit und Jugendliche, deren kommunikative Fähigkeiten gering sind.

Im positiven Fall hat die Peergroup aber eine wichtige Stützfunktion bei der Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen der Adoleszenz. „Die erfolgreiche Neuformulierung von Beziehungen zu Gleichaltrigen wird den Jugendlichen keineswegs geschenkt, aber die Lösung dieser Aufgabe ist von großer Bedeutung für die spätere soziale Einbettung“ (vgl. Flammer, Alsaker 2002, S. 195.).

Jugendliche bauen während dessen ein neues Bindungsverhalten auf. Begünstigt durch die Weiterentwicklung der kognitiven Fähigkeiten werden sie in die Lage versetzt, Freundschaften und Beziehungen auf einer anderen Ebene einzugehen. Die Freundschaften zeichnen sich häufig durch großes Vertrauen aus und dienen den Jugendlichen als sozialer Rückhalt und als Möglichkeit, das eigene Verhalten zu reflektieren. Innerhalb der Peergroup werden neue Rollen ausprobiert und nicht selten wird durch exzentrisches Verhalten versucht, sich von anderen Gruppen gleichaltriger oder Älterer abzu-

grenzen. Eine Gefahr besteht in der Übernahme von devianten Verhaltensweisen, wenn diese innerhalb einer Gruppe akzeptiert, gewünscht oder sogar gefordert werden.

4.2.3 Identität

Jugendliche befinden sich in einer Lebensphase zwischen der Kindheit, in der sie wenig Mitbestimmungsrechte und eigene Entscheidungsbefugnisse hatten, und dem nahenden Erwachsenenalter, das durch große Autonomie und Selbstverantwortung gekennzeichnet ist. In dieser Phase kommt es zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Jugendliche sind viel mit der Frage „Wer bin ich?“ und „Wer möchte ich sein?“ und „Wie sehen andere mich?“ beschäftigt. Das Nachdenken über sich selbst und die Wirkung, die man auf andere hat, nimmt in der Jugend zu.

> Sie (gemeint sind Jugendliche d. Verf.) sind manchmal krankhaft, oft merkwürdig, präokkupiert von der Frage, was sie in den Augen anderer zu sein scheinen im Vergleich zu dem, was sie zu sein fühlen, und von der Frage, wie sich bisher kultivierte Rollen und Kenntnisse mit den Idealvorbildern des Tages in Beziehung setzen lassen (Erikson 1988, S. 123).

Die Reflexion des eigenen Lebens und der eigenen Gefühle bekommt eine besondere Bedeutung. Dies zeigt sich, unter anderem in der Häufigkeit des Tagebuchführens denn der Höhepunkt ist bei Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren erreicht (vgl. Zinnecker zit. n. Habermas 2008, S. 373). Die Identitätssuche findet nicht notwendigerweise in Form bewusster Reflexion statt, sondern kann auch durch experimentelle Suchbewegungen, Nachahmen von Vorbildern, Partizipation an Jugendkulturen die wechseln können, und Formen der spielerischen Inszenierung von Identitäten stattfinden (vgl. Scherr 2009, S. 127). Jugendliche beziehen in ihren Identitätsfindungsprozess Erfahrungen aus der Vergangenheit und der Gegenwart mit ein. Gleichwohl spielen Formulierung von Zielvorstellungen für die Zukunft eine wichtige Rolle in der Identitätsentwicklung. Nach Grob und Jaschinski (vgl. 2003, S. 42) lassen sich die Bemühung, sich selbst zu erkennen, und die Bemühung, sich selbst zu gestalten, als Grundbemühungen der Identitätsfrage herausfiltern. In der engeren Definition von Identitätsentwicklung weist Fend (vgl. 1991, S. 17) darauf hin, dass „sie sich nicht so sehr mit der Entwicklung von kognitiven Funktionen, der Wahrnehmung, der Motorik und der Sprache“ beschäftigt, sondern eher mit Merkmalen der Persönlichkeitsentwicklung identifiziert werden kann. Waterman definiert Identität wie folgt: „Identität bezieht sich auf klar beschriebene Selbstdefinitionen, die jene Ziele, Werte und Überzeugungen enthält, die

eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt“ (Waterman 1985, S. 6 zit. n. Fend 1991, S. 17).

Bedingt durch den gesellschaftlichen Wandel und die zunehmende Pluralisierung von Lebensläufen verändert sich das Verständnis darüber, was Identitätsentwicklung ist, fortlaufend. Waterman tendiert in neueren Arbeiten dazu, Identitätsentwicklung nicht global zu definieren, sondern separate Handlungsbereiche, in denen wichtige Entscheidungen anfallen, wie zum Beispiel die berufliche Laufbahn, getrennt voneinander zu betrachten (vgl. Fend 1991, S. 18).

Erikson (vgl. zit. n. Habermas 2008, S. 364f.) beschreibt zwei unterschiedliche Möglichkeiten, sich seiner Identität zu nähern. Jugendliche können demnach die Wertvorstellungen und Rollenerwartungen ihrer Kindheit unreflektiert übernehmen. Daraus ergibt sich, dass es zwar zu Veränderungen in der „Erwachsenenidentität“ im Vergleich zur Kindheit kommt, aber die Ansprüche und Erwartungen der Eltern bzw. der Gesellschaft werden erfüllt. Auch Nuhmer-Winkkler (1975, S. 138) schreibt, dass „keine oder nur eine schwache Adoleszenzkrise die konventionellen Urteilsstrukturen relativ ungebrochen bestehen (lässt)“. Fend (vgl. 1991, S. 19) weist auf folgende Untersuchungsergebnisse hin: Jugendliche, die in einer Umgebung aufwachsen, in der eine einheitliche Weltanschauung vorherrscht, haben einen geringen Bedarf an Exploration unterschiedlicher Positionen. Dies ist in der Folge häufig mit einer gewissen Rigidität und einem Dogmatismus im Überzeugungssystem verbunden und kann zu einer intoleranten Haltung gegenüber anderen Meinungen und Kulturen führen (vgl. ebd.).

Nach Erikson kann auch über eine kritische Auseinandersetzung mit der in der Kindheit erfolgen Identifizierung erfolgen. Es werden neue Werte, Normen und Rollen ausprobiert, ohne sich dabei sofort festzulegen (vgl. Erikson zit. n. Habermas 2008, S. 365). Der krisenhafte Verlauf der Adoleszenz, also die große, teils provokative und ambivalente oder widersprüchliche Auseinandersetzung der Jugendlichen mit den gängigen Normen und Werten in ihrem Umfeld, sollte nicht als ein Konflikt oder Störung gedeutet werden, sondern “Bedingung dafür, dass Individuen lernen können, identitätsrelevante Fragen in eigenständiger Auseinandersetzung mit den Normen ihrer Familie und von Bezugsgruppen zu beantworten“ (Scherr 2009, S. 127). Dies setzt voraus, dass es im Lebenszusammenhang der Jugendlichen stabile Orientierungspunkte wie z.B. traditionelle Sitten und Bräuche gibt, an denen der Jugendliche sich orientieren kann (vgl. Schäfers 2001, S. 97).

Rückschritte und intensive Explorationsphasen sind keine Seltenheit im Identitätsfindungsprozess. Kennzeichnend für die Reifung der Identität ist das Durchleben von krisenhaften, aber auch euphorischen Phasen (vgl. Fend 1991, S. 19). Anschließend durchleben Jugendliche eine Phase der Planung, während der sie durch rationale Zielstrebigkeit auffallen (vgl. a.a.O., S. 20).

„Die Übernahme von Identitäten wird erst einmal mit Hilfe von Jugendkulturen erprobt“ (Habermas 2008, S. 373). Die Verunsicherung durch große Veränderungen und die Suche nach einer eigenen Identität und Persönlichkeit wird häufig mit der Identifikation einer sozialen Gruppe kompensiert. Das Sichtbarmachen durch bestimmte Kleidung oder Schmuck, das Hören ähnlicher Musik oder das Ausüben des gleichen Hobbys sind Teile dieses Prozesses. Dadurch dass die symbolischen Accessoires oder Handlungsweisen leicht austauschbar sind, haben sie für Jugendliche den Vorteil, sich nicht sofort festlegen zu müssen, sondern bei einem Gefühl der Identifikationsschwierigkeit eine andere Ausdrucksweise auszuprobieren. Ein weiterer Vorteil ist, dass „sie es leicht machen, eine positiv bewertete Identität, derer man sich unsicher ist, symbolisch doch zu beanspruchen“ (a.a.O., S. 367) und mit der Zeit in diese Rolle hineinzuwachsen. Zu Beginn der Identitätssuche steht typischerweise eine Phase des Abwägens, in der viele Phantasien die Jugendlichen beschäftigen und sie unterschiedliche Selbstdarstellungen experimentell ausprobieren (vgl. Fend 1991, S. 20).

Viele Rollen und soziale Identitäten werden von Jugendlichen erstmals ausprobiert. Sie sollen dazu dienen, der Umwelt zu zeigen, dass man vermeintlich erwachsen ist. Deshalb werden häufig Handlungen, die eigentlich Erwachsenen vorbehalten sind, genutzt, um die eigene Reife unter Beweis zu stellen. Da das Ausbilden der eigenen sexuellen Identität in der Adoleszenz von besonderer Bedeutung ist, fallen die Darstellungsmuster häufig geschlechtsspezifisch aus, z.B. durch Schminken, Diäthalten, Autofahren usw. Teilweise werden aber auch Geschlechtsverkehr und Drogen als Privilegien des Erwachsenseins betrachtet und als adäquates Mittel, die eigene Reife zu demonstrieren, genutzt (vgl. Habermas 2008, S. 376f.).

Tritt verstärkt normenverletzendes Verhalten auf, kann dies auch auf „die Bestätigung des Anderseins, auf eine negative Identität zielen, die nur innerhalb der eigenen Gruppe positiv bewertet wird“ (a.a.O., S. 377). „Der Jugendliche muss zu sich selbst, zum anderen Geschlecht, zu den Werten seiner Kultur und Gesellschaft einen Standpunkt gewinnen“ (Schäfers 2001, S. 93). Die Identitätssuche im der Jugendphase wird von jedem

Jugendlichen anders erlebt und bewältigt. Es gibt keine allgemeingültigen Regeln oder Richtlinien, wie Jugendliche am besten zu ihrer eigenen Identität finden. Die familiären Beziehungen, die Freundschaften in der Peergroup, die sozialen und kulturellen Bedingungen spielen dabei ebenso eine entscheidende Rolle wie die Persönlichkeit des Jugendlichen selbst und seine Art und Weise, mit der aufkommenden Infragestellung seiner Umgebung und sich selbst umzugehen. „Von Identität kann gesprochen werden, wenn ein junger Mensch über verschiedene Handlungssituationen und über unterschiedliche lebensgeschichtliche Einzelschritte der Entwicklung hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens wahrt“ (Hurrelmann 1994, S. 36).

Bei dieser Entwicklungsaufgabe zeigt sich deutlich, dass die Bewältigung ein aktiver Prozess ist, bei dem die Jugendlichen sich mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinandersetzen und das eigene Handeln bewusst oder unbewusst reflektieren. Sie erleben unterschiedliche Phasen, in denen sie mit verschiedenen Rollen und Jugendkulturen experimentieren und dadurch ihre eigene Identität entwickeln. Das Individuum ist also kein alleiniges Produkt innerer oder äußerer Einflussfaktoren, sondern Jugendliche sind Mitproduzenten ihrer eigenen Entwicklung.

4.3 Jugendlicher Umgang mit Entwicklungsaufgaben

Es gibt unterschiedliche Bewältigungsstrategien Jugendlicher im Umgang mit Entwicklungsaufgaben.

Abhängig von Interesse, sozialem Umfeld, persönlichen Ressourcen und individuellen Fähigkeiten wählen Jugendliche unterschiedliche Entwicklungswege.

Im folgenden Abschnitt des Kapitels werden unterschiedliche theoretische Positionen zu Bewältigungsstrategien Jugendlicher erläutert und anschließend allgemeine Ressourcen und Risiken, die zu einer erfolgreichen Bewältigung beitragen oder diese erschweren können, genauer betrachtet. Abschließend wird kurz auf die Folgen nicht bewältigter Entwicklungsaufgaben eingegangen. Im Anschluss werden in einem kurzen Exkurs die Begriffe Devianz und Delinquenz erörtert. Da eine häufige Folge nicht bewältigter Entwicklungsaufgaben delinquentes oder deviantes Verhalten ist um im weiteren Verlauf dieser Arbeit immer wieder darauf eingegangen wird, soll der Exkurs dazu dienen ein einheitliches Verständnis über die Begriffe zu erlangen, auch wenn es keinen direkten Bezug zur Fragestellung dieser Arbeit gibt.

4.3.1 Aktives zielbezogenes Handeln

Wie mit Entwicklungsaufgaben umgegangen wird, ist unterschiedlich. Dreher und Dreher „betrachten die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben als aktives zielbezogenes Handeln, das von Jugendlichen geleistet wird und deshalb individuelle Züge trägt“ (Dreher und Dreher 1985b, S. 32). Die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dient unter anderem dazu, neue Handlungsmöglichkeiten zu erschaffen und neue Handlungsimpulse zu erkennen (vgl. Fend 2001, S. 210). Teilweise werden Anforderungen, die sich aus der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ergeben, mit konventionellen, tradierten Verhaltensweisen beantwortet. Dieser assimilative Entwicklungsweg führt zu einer relativ konstanten Erhaltung der bestehenden Systeme und kann dem Transitionskonzept zugeordnet werden.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Anforderungen als Anlass für selektive Erprobung neuer Verhaltensweisen zu nutzen (Akkomodation). Dieses Verhalten trägt eher zur Veränderung bestehender Systeme bei (vgl. Dreher und Dreher 1985b, S. 32; Neuber 2007, S. 120) und kann durch den stärkeren Gegenwartsbezug eher dem Moratoriumskonzept zugeordnet werden.

Das Bewusstsein darüber, wie Heranwachsende ihr Handeln in Bezug auf ihre Umwelt wahrnehmen, verändert sich stark im Jugendalter. Unabhängig von konkreten Entwicklungsaufgaben lässt sich eine Veränderung in der Auseinandersetzung mit Anforderungen erkennen. Wenn man davon ausgeht, dass Verhaltensänderungen und Erkenntnisgewinn auf die aktive Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben zurückzuführen sind, stellt dies für Jugendliche immer eine Erweiterung der Handlungskompetenzen und Möglichkeiten dar (vgl. Dreher und Dreher 1985b, S. 32). Eine entscheidende Wende ist der Punkt, an dem Jugendliche erkennen, dass der „Entwicklungsfortschritt nicht nur im Vollzug von Handlungen liegt, sondern über Handlungen Einfluß(!) auf die eigene Entwicklung genommen werden kann“(ebd.). Diese Entwicklung führt dazu, dass zielgerichteten Aktivitäten eine größere Bedeutung beigemessen wird. Die Erkenntnis, dass Ziele durch bestimmte Handlungsweisen besser erreicht werden können, also eine aktive Einflussnahme auf Entwicklungsprozesse möglich ist, verändert die Handlungsmöglichkeiten signifikant. Jugendliche erleben, dass sie „Regisseur ihrer Entwicklung“ werden können (vgl. Dreher und Dreher 1985b, S. 33). Sie entwickeln eigene persönliche Projekte, die sie durch aktive Mitgestaltung umsetzen. Es geht für Jugendliche darum, das eigene Leben aktiv mitzugestalten (vgl. Fend 2001, S. 219).

> Die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen Bedingungen für und Konsequenzen von Handlungen im eigenen Lebenskontext zu erkennen und auf mögliche Ziele bezogene Handlungsmuster zu entwerfen, schließt Operationen des formalen Denkens ein, deren Entstehen der Adoleszenz bzw. dem Erwachsenenalter zugeordnet werden (Piaget 1972, zit. n. Dreher und Dreher 1985b, S. 33).

Jugendliche entwickeln ein Gefühl für ihre eigene Biographie, das heißt, sie beginnen, sich selbst in ihrer Umwelt wahrzunehmen und damit auch die Grenzen, die ihnen durch ihre Umwelt gesetzt werden, zu spüren. Entwicklungsaufgaben werden nun je nach Individualität des Jugendlichen zu einem Hindernis normativer Barrieren oder zu einer Aufforderung, geeignete Wege zur Überwindung des Hindernisses zu finden (vgl. Dreher und Dreher 1985b, S. 33). Geringe Erwartungen in die eigene Selbstwirksamkeit und ein geringes Vertrauen in die eigenen Handlungskompetenzen führen dementsprechend zu einem erhöhten Risiko der Nicht-Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben.

„Zunächst übernehmen (die Jugendlichen) die Auswahl der anstehenden Entwicklungsziele selbst und sorgen für deren Erreichung. Später spielen andere Vermittlungspersonen eine Rolle, bis schließlich der Heranwachsende seine Entwicklungsziele selbst formuliert, oft gegen die Vorstellung seiner Eltern und Lehrer“ (Oerter 1998, S. 122, zit. n. Reinders 2002, S. 17). Dies alles geschieht nicht auf imaginäre Weise, sondern in der konkreten Auseinandersetzung des alltäglichen Handelns. Zu jeder Zeit und an jedem Ort findet die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben statt (vgl. Fend 2001, S. 213).

4.3.2 Coping

Ein im Zusammenhang mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben häufig genannte Theorie ist die Coping-Strategie. Coping definiert sich nach Kipnowski (zit n. Steiffge-Krenke 1986, S. 123) als „Bemühung eines Individuums, sich mit einer fordernden Situation auseinanderzusetzen“. Wenn Jugendliche sich mit einer herausfordernden Situation konfrontiert sehen, findet als erstes eine Einschätzung der Situation statt. Im zweiten Schritt werden die eigenen Möglichkeiten und Ressourcen zur Bewältigung der Anforderung abgewogen, und anschließend wird die Situation erneut bewertet. Coping setzt ein, wenn in einer Situation habitualisierte Verhaltensprogramme nicht mehr zur Lösung des Problems geeignet sind. In dieser Situation müssen neue Verhaltensweisen erprobt oder alte Verhaltensweisen weiterentwickelt werden (vgl. Olbrich 1984, S. 23f.). Es gibt unterschiedliche Formen von Coping-Strategien. Zum einen gibt es aktive Bewältigungsformen, wie die Suche nach sozialer Unterstützung, die Nutzung

instrumenteller Hilfen oder die Suche nach Zuwendung und Austausch. Weiter ist die internale Strategie zu nennen die zunehmend bei der Lösungsfindung kognitive Prozesse eine entscheidende Rolle spielt. Dazu zählen unter anderem das Eingehen von Kompromissen und das Anerkennen seiner eigenen Grenzen. Schließlich existiert die Strategie des Problemmeidens die sich durch aktive Verleumdung des Problems und/oder Rückzugstendenzen charakterisieren lässt. Die ersten beiden Strategien werden als funktionale Coping-Strategien bezeichnet, die Strategie des Problemmeidens hingegen als dysfunktional (vgl. Fend 2001, S. 217f.). In einer Studie von Seiffge-Krenke (1984) konnte nachgewiesen werden, dass belastete Jugendliche (Belastung bezieht sich hierbei auf geringe soziale Ressourcen, wenig Freunde, mangelnder Rückhalt aus der Familie) eher dazu neigen, in schwierigen Situationen dysfunktionale Coping-Strategien anzuwenden und somit größere Schwierigkeiten aufweisen, Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen.

4.4 Ressourcen und Risiken bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Beeinflusst wird der Umgang Jugendlicher mit Entwicklungsaufgaben vor allem von den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen[2] und den Beschränkungen, denen diese Ressourcen unterliegen. Die Ressourcen, die Jugendlichen zur Verfügung stehen, lassen sich nach Rickers (vgl. 2006, S. 45) in fünf Kategorien zusammenfassen.

BIOLOGISCHE DISPOSITIONEN	Gesundheit – Persönlichkeit – Talente, Begabungen – Intelligenz - Attraktivität
SOZIALE RESSOURCEN	Größe und Bindung des Sozialen Netzwerks – Qualität des Netzwerks – soziale Fähigkeiten des Individuums
FÄHIGKEITEN IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	Psychomotorische Fähigkeiten – Lernstrategien – soziale Kompetenzen – mathematische-logische Fähigkeiten – ästhetischen Fähigkeiten
SELBSTWIRKSAMKEITSERLEBEN	Wird erlebbar durch soziales Feedback – sozialer vergleich mit Bezugsgruppen – Erfahrung von Erfolg und Misserfolg -
STRUKTURELLE RESSOURCEN	Kulturelles Umfeld – Materielle Ressourcen – Geschlecht –Nationalität – sozialer Status

Abbildung 5 (vgl. Rickers 2006, S. 45f.)

[2] Es herrscht eine gewisse Diffusion um die begriffliche Definition von Schutzfaktor und Ressource. In dieser Arbeit werden die beiden Begriffe sinngleich verwendet je nachdem wie die Autoren auf die Bezug genommen wird sie verwenden.

Hurrelmann (vgl. 2011, S. 173) betont explizit, dass der individuelle Bildungsgrad eine Ressource oder ein Risikofaktor sein kann. Wie die zur Verfügung stehenden Ressourcen genutzt werden können, ist abhängig von unterschiedlichen subjektiven Persönlichkeitsfaktoren, wie z.B. der Problemlösefähigkeit oder Einstellung zu bestimmten Situationen. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen sind nicht durchgängig konstant, sondern unterliegen, einem ständigen Wandel. Teile der Forschung von Dreher und Dreher aus dem Jahr 1985 haben ergeben, dass Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben durchaus eine Hilfe von außen wahrnehmen, gerade die Eltern oder andere signifikante Personen spielen dabei eine tragende Rolle. Jugendliche beschreiben die Modellrolle der Eltern und die Interaktion mit ihnen als besondere Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Dabei steht die elterliche Unterstützung nicht im Widerspruch zu den Selbstgestaltungsvorstellungen der Jugendlichen, sondern wird als 'Hilfe zur Selbsthilfe' verstanden. Dreher und Dreher beschreiben die Aussagen der Jugendlichen in Bezug auf die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern sinngemäß: „Hilf mir, aber lass es mich nicht merken, daß(!) du mir hilfst“ (1985b, S. 51). Gemeint ist damit der Wunsch Jugendlicher nach Auseinandersetzung und Interaktion, was als Unterstützung verstanden wird. Im Gegensatz dazu stehen die Erteilung von Ratschlägen oder Anweisungen, die von Jugendlichen eher negativ bewertet werden. Andere Erwachsene oder ältere Jugendliche werden besonders als Informationsgeber bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben genannt. Dabei spielen die „Kompetenz“, die der- oder demjenigen zugeschrieben wird, und/oder die „Beziehung“, die zu dem Betreffenden besteht, eine entscheidende Rolle (vgl. Dreher, Dreher 1985b, S. 50).

Die Forschung von Steiffge-Krenke (1986) hat ergeben, dass belastete Jugendliche eher zu problematischem Bewältigungsverhalten neigen. Dieses Risiko kann aber erheblich vermindert werden, wenn genügend soziale Ressourcen zur Verfügung stehen. „Die Erforschung von Risiko- und Schutzfaktoren hat gezeigt, dass insbesondere psychosoziale Faktoren von Bedeutung sind gegenüber biologischen und organischen Faktoren, deren Bedeutung im Verlauf der Entwicklung gegenüber den psychosozialen eher abnimmt“ (Rickers 2006, S. 68).

Es wird zwischen drei verschiedenen Formen von Risikofaktoren unterschieden:

- Nicht veränderbare (z.B. Geschlecht)
- Unmittelbare Veränderungen (z.B. kritische Lebensereignisse)

- Die gesamte Entwicklung beeinflussende (z.B. die Eltern-Kind-Beziehung) (vgl. Scheithauer, Petermann 1999, S. 9).

Als Risiko- oder Schutzfaktoren sollten nur Faktoren bezeichnet werden, die zeitlich vor dem Relevant werden der Entwicklungsaufgabe vorhanden waren und damit den Umgang mit den Aufgaben positiv oder negativ beeinflussen können. Dem ist hinzuzufügen, dass „Belastungen nur in dem Maße wirksam werden, wie sie subjektiv bewertet werden“ (Seiffge-Krenke 1986, S. 139). Die Kumulation unterschiedlicher Risikofaktoren kann sich besonders negativ auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auswirken und damit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die Anforderungen nicht zu meistern. Grundlegend ist aber die subjektive Problemwahrnehmung: Werden persönliche und soziale Ressourcen als zu gering für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe eingestuft, werden Herausforderungen eher gemieden.

Wie Risiko- und Schutzfaktoren voneinander abhängen bzw. abzugrenzen sind, ist nicht abschließend geklärt. Ob schon das Wegfallen eines Risikofaktors eine Ressource darstellt oder eine Ressource erst als solche gewertet werden kann, wo sie zusätzlich installiert wird, ist fachlich noch in der Diskussion. Allgemein wird von einer komplexen Wechselwirkung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren ausgegangen (vgl. Scheithauer, Petermann 1999, S. 11f.)

Risikofaktoren, die die Bewältigung erschweren, sind dann besonders hinderlich, wenn sie kumulativ auftreten. Die Forschung hat ergeben, dass weniger die Art der Risikofaktoren als die Anzahl negativen Einfluss auf die Entwicklung haben.

4.5 Mögliche Entwicklungsweg

Die Ressourcen, die Jugendlichen auf individueller, sozialer und sozialräumlicher Ebene zur Verfügung stehen, beeinflussen stark, ob es zur Orientierung am Transitionskonzept oder Moratoriumskonzept kommt. Nach Reinders und Butz (vgl. 2001, S. 917f.) liegt die Entscheidung, welcher Weg gewählt wird, bei den Jugendlichen selber, wird aber stark durch ihr soziales Umfeld geprägt. Es kann dabei zu einer Verknüpfung von Transition und Moratorium kommen. Ausgehend von der tendenziellen Entscheidungsmöglichkeit entwerfen Reinders und Butz ein Vier-Felder-Schema, anhand dessen sich typologisch denkbare Entwicklungswege Jugendlicher in Verknüpfung von Entwicklungsaufgabe und Entfaltungsmöglichkeit abbilden lassen. Reinders und Butz beziehen sich dabei auf vorhandene Daten aus bereits durchgeführten Studien. Es handelt sich

also um eine Sekundäranalyse bestehender Jugenddaten, die nicht als empirische Evidenz verstanden werden soll. Der Ansatz basiert auf den drei Sozialisationsbereichen Schule, Familie und Freizeit. „Von denen angenommen wird, dass Familie und Schule als Sozialisationsagenten primär an der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mitwirken und die Freizeit denjenigen Bereich darstellt, in dem sich die Gegenwartsorientierung Jugendlicher niederschlägt, d.h. deren Entfaltungsmöglichkeiten zum Tragen kommen können“ (Reinder, Butz 2001, S. 917f., S. 919).

Die vertikale Achse (Zukunftsorientierung) und die horizontale Achse (Gegenwartsorientierung) werden dabei als zwei sich ergänzende Entwicklungsoptionen verstanden. Die Platzierung innerhalb der vier Felder erfolgt über die Intensität der Orientierung an den jeweiligen Achsen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass Jugendliche sich nicht zwangsläufig immer in einem dieser Felder aufhalten, sondern dass ein Wechsel durchaus möglich ist. Die Grenzen der Felder sind aber nicht starr, sondern gehen fließend ineinander über.

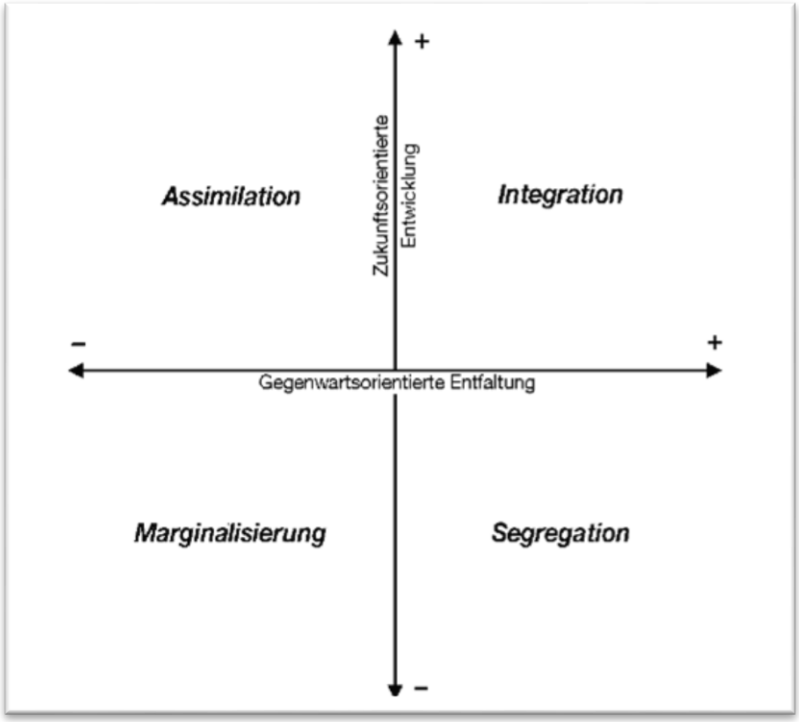


Abbildung 4, (Reinder, Butz 2001, S. 918)

Marginalisierung: Jugendliche, die die Bewältigung zukunftsgerichteter Entwicklungsaufgaben als schwierig wahrnehmen, sehen wenig Entfaltungsmöglichkeiten auf

der vertikalen Achse. Ihre partizipativen Chancen sind eher gering. Entwicklungsaufgaben werden von diesen Jugendlichen eher gemieden, da sie selber kaum Zukunftsperspektiven sehen. Auch in der Gegenwart fällt es ihnen schwer, Optionen zu erkennen, da sie auch auf der gegenwartsbezogenen Achse im negativen Bereich sind. Das Freizeitverhalten dieser Gruppe ist nicht sehr ausgeprägt, Lehrer werden als eher negativ erlebt, schulische Anforderungen abgelehnt. Nach Einschätzung der marginalisierten Jugendlichen ist die soziale Kontrolle der Eltern zwar hoch, aber das Familienklima an sich wird als schlecht bezeichnet (vgl. Reinders, Butz 2001, S. 918,923f.).

Segregation: Jugendlichen die diesem Feld zugeordnet werden, gelingt es entweder nicht, Entwicklungsaufgaben auf der vertikalen Ache zu bewältigen, oder sie streben es aus individuellen Gründen nicht an. Sie sind aber tendenziell durchaus in der Lage, auf der horizontalen Linie Alternativen aufzubauen. Sie halten sich eher in gesellschaftlichen Nischen auf. Ihr Freizeitverhalten ist expressiv, es zeichnet sich durch laute Musik und häufiges Ausgehen aus. Das Familienklima wird von diesen Jugendlichen als schlecht, die soziale Kontrolle durch die Familie als niedrig und die Unterstützung durch die Familie als kaum vorhanden wahrgenommen. Schule und Lehrer werden äußert negativ beurteilt (vgl. Reinders, Butz 2001, S. 918,923f.).

Assimilation: Jugendliche die diesem Feld zugeordnet werden, zeichnen sich durch eine hohe Zielstrebigkeit in Bezug auf vorgegebene Lebensmuster aus und können diese bei entsprechender gesellschaftlicher Voraussetzung gut bewältigen. Sie orientieren sich stark an der Zukunft, ihre Gegenwartsorientierung ist gering ausgeprägt. Wenn der/die Jugendliche selbst keine individuellen Optionen im Blick behält, kommt es zu einer ausschließlichen Assimilation an vorgegebenen Biografiemustern. Die familiäre Kontrolle ist recht hoch, was aber nicht als schlecht für das Familienklima erlebt wird. Das Freizeitverhalten der Jugendlichen wird relativ stark durch das Elternhaus vorgegeben. Schule und Lehrer werden als unterstützende Institution angesehen (vgl. Reinders, Butz 2001, S. 919, 922).

Integration: Jugendliche die diesem Feld zugeordnet werden orientieren sich tendenziell an gesellschaftlich anerkannten Entwicklungsverläufen, behalten aber auch während der Jugendzeit noch alternative Optionen im Blick. Sie befinden sich sowohl an der horizontalen als auch an der vertikalen Achse im positiven Bereich. Das Freizeitverhalten und die Wahrnehmung von Schule und Lehrern befinden sich bei diesen Jugendlichen weitgehend im Mittelfeld. Sie schätzen ihre Entscheidungskompetenzen innerhalb der

Familie recht hoch ein, was sie auch nutzen. Diese Jugendlichen zeigen in allen Bereichen (Schule, Familie, Freizeit) leicht positive Werte, sie scheinen sowohl in den gegenwartsbezogenen als auch den zukunftsbezogenen Sozialisationskontexten gut eingebunden zu sein (vgl. Reinders, Butz 2001, S. 919,923).

Die prozentuale Verteilung Jugendlicher in die vier Felder ist alters- und geschlechtsspezifisch in etwa homogen. In die Kategorie assimilierte Jugendliche fallen ca. 33,9%, integrierte Jugendliche 31,0%, segregierte Jugendliche ca. 16,1% und marginalisierte Jugendliche 19,1% (vgl. Neuber 2007, S. 135).

Die Autoren sehen dieses Konzept als eine Ergänzung zu dem auf Transition beruhenden Konzept der Entwicklungsaufgaben. Sie gehen von einer „prinzipiellen Entscheidungsmöglichkeit Jugendlicher zwischen der auf die Zukunft gerichteten Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und der auf die Gegenwart bezogenen Entfaltungsmöglichkeiten“ aus (Reinders, Butz 2001, S. 926).

Betrachtet man die Vier Felder so kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche aus soziale schwachen und bildungsfernen Familien sich überdurchschnittlich häufig bei den Marginalisierten und Segregierten Jugendlichen wiederfinden. Wie schon beschrieben orientieren sich sozial benachteiligte Jugendlichen häufig stark an der Gegenwart. Durch Ausgrenzungserfahrungen und häufig mangelnde Bildungserfolge schätzen sie die eigene Selbstwirksamkeit und Zukunftsperspektive eher gering ein und verorten sich dadurch häufig sowohl auf der Horizontalen, als auch auf der vertikalen Achse eher im negativen Bereich, dies führt dazu, dass sie eher zu dysfunktionalen Strategien tendieren.

4.6 Konsequenzen nicht bewältigter Entwicklungsaufgaben

Die Konsequenzen nicht oder nur unzulänglich bewältigter Entwicklungsaufgaben sind vielfältig. „Bei Jugendlichen sind psychosomatische Störungen weit verbreitet, die auf eine unzureichende Bewältigung der zentralen Entwicklungsaufgabe - Annahme des eigenen Körpers – und - Festigung der Grundstrukturen der Persönlichkeit - zurückzuführen sind“ (Hurrelmann 2011, S. 174). Durch die immer brüchiger werdenden Übergänge zwischen den Lebensphasen „besteht die Gefahr, dass die zeitliche und soziale Taktung des Lebenslaufs nicht im Einklang mit den individuell realisierbaren Möglichkeiten für die Gestaltung des Lebenslaufs steht“ (a.a.O., S. 173). Dadurch ergibt sich ein Entwicklungsdruck, der teilweise in unproduktiven Strategien bei der Bewältigung von

Entwicklungsaufgaben endet. Diese unproduktiven Auswege äußern, sich unterschiedlich. Eine häufige Kanalisation ist aggressives oder gewalttätiges Verhalten. Aber auch regressives Verhalten bis hin zur Depression oder der Konsum von legalen oder illegalen Substanzen kann als Kompensationshandlung beobachtet werden (vgl. Hurrelmann 2011, S. 174). Wenn Entwicklung durch Überforderung misslingt, kann dies auch zur Resignation, Stagnation oder zu Entwicklungsrückschritten führen.

Jugend Devianz und Delinquenz kann als eine der häufigsten Folgen nicht bewältigter Entwicklungsaufgaben gesehen werden. Im devianten oder delinquenten Verhalten suchen Jugendliche Kompensationsmöglichkeiten.

Die Folgen nicht bewältigter Entwicklungsaufgaben im Jugendalter wirken sich nicht nur direkt in pathologischen oder devianten Verhaltensweisen aus, sondern können auch weitreichende Folgen für die weitere Entwicklung im Erwachsenenalter haben. Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, wird davon ausgegangen, dass es bestimmte sensible Perioden im Lebenslauf eines jeden Menschen gibt, während derer er anfallende Entwicklungsaufgaben leichter als zu anderen Zeitpunkten bewältigen kann. Werden diese Aufgaben nicht während der sensiblen Periode bewältigt, kann es massive Auswirkungen auch auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in folgenden Phasen haben, da die grundlegenden Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten, die als Basis für die Bewältigung weiterer Aufgaben dienen, fehlen.

Exkurs: Devianz und Delinquenz

Da eine der meist genannten Folgen nicht bewältigter Entwicklungsaufgaben Entwicklungsbedingte Jugenddevianz oder –delinquenz ist, folgt an dieser Stelle ein kurzer Exkurs zu den genauen Begrifflichkeiten und deren gesellschaftlicher Bedeutung. Delinquenz, abweichendes Verhalten und Devianz sind Begrifflichkeiten, die eng zusammen hängen und in der Praxis häufig synonym verwendet oder unklar definiert werden. Abweichendes Verhalten bezieht sich stark auf die Erwartungshaltungen der Mehrheitsgesellschaft oder der jeweiligen Peergroup und ist dadurch abhängig von den dort vorherrschenden Normen und Werten. Abweichendes Verhalten kann auch Verhalten beinhalten, das zwar gesellschaftlich missbilligt wird, aber keine strafrechtlichen Konsequenzen mit sich bringt. Andersherum kann es Verhalten beinhalten, das in der Peergroup als akzeptabel gilt, strafrechtlich aber eine Normverletzung darstellt. Delinquentes Verhal-

ten im deutschsprachigen Raum dagegen ist immer mit strafrechtlichen Belangungen verbunden.

Der Begriff Delinquenz, wird in der Fachliteratur unterschiedlich definiert. Delinquenz wird häufig mit abweichendem nicht normengerechten Verhalten gleichgesetzt. So steht zum Beispiel im „Lexikon der Pädagogik“ (vgl. Tenorth, Tippelt 2007, S. 142) unter dem Begriff Delinquenz lediglich ein Verweis auf den Begriff abweichendes Verhalten. Schlägt man abweichendes Verhalten nach, wird betont, dass abweichendes Verhalten oder auch Devianz den „gängigen gesellschaftlichen Normen und Werten nicht entspricht“ (ebd.). Weiter wird auf drei unterschiedliche Dimensionen abweichenden Verhaltens hingewiesen. Kriminologisch wird Verhalten, das im juristischen Sinn nicht normkonform ist, als abweichend bezeichnet. In diesem Sinn wird abweichendes Verhalten mit kriminellem Verhalten gleichgesetzt. Strukturfunktionalistisch wird hingegen alles als abweichendes Verhalten bezeichnet, das den Verhaltenserwartungen der Mehrheitsgesellschaft nicht entspricht. „Nach dem Etikettierungsansatz liegt a.V. dann vor, wenn es eine Reaktion nach sich zieht, die sich als negative Sanktion auslegen lässt (Sanktionsorientierung)“ (Tenorth, Tippelt 2007., S. 3). Reinholt (1997, S. 105) beschreibt im Soziologielexikon Delinquenz als eine „Verhaltensweise, die mit den geltenden Normen und Werten nicht übereinstimmt“ und verweist im Anschluss auch auf abweichendes Verhalten.

Devianz wird auch hier als abweichendes Verhalten definiert. Unter abweichendem Verhalten steht dort „(abweichendes Verhalten) deckt sich nur zum Teil mit kriminellem oder -> delinquenten Verhalten, das als Verstoß gegen kodifizierte -> Normen definiert ist“ (Lamnek 1997, S. 3). Im „Handbuch der Sozialarbeit Sozialpädagogik“ weist Plewig (vgl. 2005, S. 243) darauf hin, dass der Begriff Delinquenz häufig mit Kriminalität gleichgesetzt wird und beide Begriffe eine Form abweichenden Verhaltens darstellen. Er bemängelt, dass sowohl in der Fachdiskussion als auch in der Praxis nicht differenziert genug zwischen den Begriffen unterschieden wird. Kriminalität deutet immer auf eine Missbilligung der Gesellschaft hin. „Delinquenz dagegen steht für das Bestreben, diese scheinbare Eindeutigkeit bei Gesetzesübertretungen zu überwinden. Das gilt vor allem für Normenverstöße junger Menschen, da bei ihnen die Frage der *Verantwortung* differenziert beurteil wird“ (ebd.).

Soziologisch kann zwischen drei Formen abweichenden Verhaltens unterschieden werden: tolerierten, reglementierten und strafbaren Abweichungen (vgl. Plewig 2005, S. 243).

Aus den vorangegangenen Definitionen lässt sich schließen, dass abweichendes Verhalten immer eine Sanktion nach sich zieht. Ob diese in Form einer Strafmaßnahme der Justiz oder durch verbale, körperliche oder non-verbale Kritik geäußert wird, hängt von der Art der Normenverletzung ab.

Abweichendes und delinquentes Verhalten tritt ubiquitär auf, das heißt, es gibt keine Gesellschaftsschicht, in der es nicht auftritt. Aus dieser Perspektive könnte man es als eine Art Normalität betrachten (vgl. Lamnek 1997, S. 6).

Der Begriff Delinquenz im Strafrecht wurde ursprünglich im amerikanischen Jugendstrafrecht eingeführt. Er diente der „Unterscheidung von kriminellen Erwachsenen und delinquenten Jugendlichen. Im Gegensatz zum Verbrechen, das allgemein verurteilt wird, ist delinquentes Verhalten im strafrechtlichen Sinne zwar ein Gesetzesbruch, im sozialen Umfeld des 'Täters' aber nicht unbedingt eine verwerfliche Tat“ (Reinholt 1997, S. 105). Es gibt aber zunehmend die Tendenz, in der kriminologisch-fachwissenschaftlichen Betrachtung die persönlichen Umstände des Täters im Jugendstrafrecht stärker in den Fokus zu nehmen, und so hat sich der Delinquenz-Begriff im Jugendstrafrecht immer mehr durchgesetzt (vgl. Seitz 1995, S. 222).

Die Unterscheidung von Kriminalität und Delinquenz liegt unter anderem darin, dass Kriminalität „für schwerwiegendere Delikte, für Wiederholungstaten im späteren Stadium einer kriminellen Karriere verwendet (wird) und demgemäß von Erwachsenen-Kriminalität gesprochen (wird)“ (Seitz 1995, S. 222). Delinquenz wird im Jugendstrafrecht eher für Straftaten im frühen Stadium einer straffälligen Entwicklung, bei sogenannter Einstiegskriminalität oder bei einmaligen Straftaten Jugendlicher verwendet (vgl. ebd.).

Unabhängig von den unterschiedlichen Definitionen ist jede Form von Devianz und Delinquenz immer abhängig von den gängigen Normen und Werten einer Gesellschaft. Sieht man Entwicklungsaufgaben als eine kulturell und sozial abhängige Erwartung der Gesellschaft an die Entwicklung von Jugendlichen, ist deviantes Verhalten eine logische Folge nicht bewältigter Entwicklungsaufgaben, auch wenn noch andere Faktoren dabei tragende Rollen spielen. Der kulturelle und soziale Wandel innerhalb einer Gesellschaft

trägt stetig dazu bei, dass Devianz neu bestimmt werden muss. Es kann sich dabei auch eine Verschiebung von Delinquenz oder Kriminalität hinzu Devianz vollziehen, wie zum Beispiel bei der Entkriminalisierung von Abtreibung. Gesetzlich ist eine Abtreibung unter bestimmten Voraussetzungen nicht mehr strafbar, aber in einigen gesellschaftlichen Gruppierungen gilt sie trotzdem immer noch als deviantes Verhalten und wird sanktioniert.

5 Herausforderung für die Soziale Arbeit, die sich aus den Kapiteln zwei bis vier ergeben

An dieser Stelle werden die besonderen Herausforderungen dargestellt, die sich für die Soziale Arbeit aus den vorangestellten Kapiteln ergeben.

Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben trägt maßgeblich zu einer gelingenden Lebensführung bei. Werden Entwicklungsaufgaben nicht zufriedenstellend bewältigt, kann dies multiple, negative Folgen für die weitere Entwicklung des Individuums und die Partizipation in der Gesellschaft bedeuten.

Für die Zielgruppe, der benachteiligten Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten, auf die in dieser Arbeit ein besonderer Fokus gelegt wird, ergeben sich spezielle Herausforderungen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Ihnen stehen durch die strukturellen Rahmenbedingungen häufig weniger Ressourcen zur Verfügung, die die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unterstützen könnten. Wichtige Faktoren sind dabei, wie bereits aufgezeigt, fehlende Unterstützung aus dem Elternhaus, mangelnde Bildungserfolge, ein erhöhtes Gesundheitsrisiko, kleine Netzwerke, geringe Mobilität und soziale Ausgrenzung sowie ökonomisch geringe Ressourcen. Diese Faktoren führen, wenn sie negativ erlebt werden, zu einem erhöhten Risiko bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Ein vielfach negativ geprägtes Selbstbild, eine gering bewertete Selbstwirksamkeit und schlechte Zukunftsperspektiven gehen damit einher.

Als besonders erschwerend kommen für Jugendliche mit Migrationshintergrund kulturellen Divergenzen hinzu. Geht man von den beschriebenen Kultur- und Zeitdimensionen der Entwicklungsaufgaben aus, können sich durchaus unterschiedliche oder sogar widersprüchliche Entwicklungsaufgaben für die Jugendphase ergeben. Was in der Zeit der Jugendphase als Entwicklungsaufgabe bewältigt werden soll, kann je nach kulturellem Ursprungsland durchaus von den Ansprüchen der deutschen Gesellschaft abweichen. Für Jugendliche, die in Familien aufwachsen, in denen traditionelle Sitten und Bräuche des Herkunftslandes von großer Bedeutung sind, führt das zu diffusen Anforderungen, die eine Bewältigung immens erschweren. Der Anpassungsprozess, der mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben verbunden ist, steht hier im Spannungsverhältnis der kulturell verschiedenen gesellschaftlichen Anforderungen.

Sieht man die Aufgaben Sozialer Arbeit, wie nach der Lebensweltheorie beschrieben, als Hilfestellung zu einer gelingenden Lebensbewältigung und als Förderung sozialer

Gerechtigkeit und die Kernaufgabe der Jugendarbeit in der Förderung von Entwicklung und als Ausgleich sowie Vermeidung von Benachteiligung, wie im SGB VIII beschrieben, ergeben sich viele Ansatzpunkte für die Soziale Arbeit.

Die Angebote der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit sollen sich immer an der subjektiven Deutung der Lebenswelt der Klienten orientieren. Als Ansatzpunkt lässt sich daraus ableiten, dass sich in diesem Fall alle Angebote den Bedürfnissen, Interessen und Möglichkeiten der Jugendlichen entsprechen sollen.

Schaut man sich die Bewältigungsstrategien für die Entwicklungsaufgaben an, wird deutlich, dass vermehrt Jugendliche mit sozial schwachem Hintergrund sich selber eher im Moratorium sehen. Ihre Orientierung, also ihr großer Gegenwartsbezug, weist eine starke Solidarisierung zu ihrer Peergroup auf, häufig in Verbindung mit einer Abgrenzung zu anderen Gruppen. Angebote der Sozialen Arbeit sollten sich daran orientieren. Zusätzlich besteht eine besondere Herausforderung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit dieser Jugendlichen. Nur wer die eigene Handlungskompetenz positiv erlebt und Einfluss auf die eigene Entwicklung nehmen kann, wird ein positives Selbstbild aufbauen und eine eigene Identität entwickeln. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Jugendliche Entwicklungsanlässe brauchen, aber gerade dir Jugendlichen, die zu einem negativen Selbstbild tendieren, nicht mit Überforderungssituationen konfrontiert werden sollten. Es sollten also Situationen geschaffen werden, in denen Jugendliche die Möglichkeit haben, die eigene Selbstwirksamkeit zu erfahren, um dadurch ihre Handlungskompetenz zu erleben, ohne dabei einer Überforderung ausgesetzt zu sein. Der Umgang mit den Veränderungen des eigenen Körpers und die sich daraus ergebenden veränderten gesellschaftlichen Erwartungen an (geschlechtsspezifisches) Rollenverhalten, bedeuten für viele Jugendliche eine große Herausforderung. Jugendliche brauchen Orte und Möglichkeiten, gerade außerhalb der Familie und Schule, um sich mit diesen Veränderungen auseinanderzusetzen und sich auszuprobieren. Sozial benachteiligte Jugendliche, und dabei insbesondere männliche Jugendliche, tendieren dazu, ihren Körper als Kapital einzusetzen, nicht selten, um Benachteiligung auf anderen Gebieten zu kompensieren. Diese Auseinandersetzung zu ermöglichen und die Veränderungen des eigenen Körpers positiv adaptieren zu lernen, sollte durch Angebote der Sozialen Arbeit unterstützt werden, um die Bildung eines positiven Selbstbildes zu fördern und dabei die Möglichkeit einer potentiellen Einflussnahme weiter offen zu gestalten.

Da gerade problembelastete Jugendliche zu dysfunktionalen Coping-Strategien neigen, können derartige Tendenzen erkannt und professionell bearbeitet werden. Ausgehend von der subjektiven Problemwahrnehmung der Jugendlichen kann es als Herausforderung für die Soziale Arbeit gesehen werden, diese dysfunktionalen Coping-Strategien zu erkennen und durch funktionale Strategien zu ersetzen, um einen Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten für die Jugendlichen zu generieren. Durch den Zuwachs der kognitiven Fähigkeiten während der Pubertät sind Jugendliche in der Lage, Perspektiven anderer einzunehmen und ihren eigenen Standpunkt zu überdenken. Dies ermöglicht es dysfunktionale Coping-Strategien zu verändern.

Um weiteren Risikofaktoren, die soziale Benachteiligung mit sich bringt, entgegenzuwirken, sollten die Angebote der Sozialen Arbeit dazu beitragen, Netzwerke der Jugendlichen auszubauen und zu stärken. Konkret bedeutet das, Kontakte über den sozialen Nahraum hinaus zu initiieren, umso die Mobilität der Jugendlichen zu fördern und das häufig mit sozialer Isolation einhergehende Herausbilden eigener Werte und Normen für bestimmte Gruppen und Gebiete zu vermindern. Dazu sind Angebote, die der Gesundheitsförderung und Prävention dienen, bedeutsam, da das Gesundheitsrisiko für die Zielgruppe überdurchschnittlich hoch ist und mangelnde Gesundheit zu einer negativen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beitragen kann.

Während der Umsetzung von Angeboten der Sozialen Arbeit, besonders mit der beschriebenen Zielgruppe, hat es sich als besonders wirksam erwiesen, klare und transparente Regeln und Strukturen anzuwenden. Die Rolle der/des PädagogenIn ist dabei von großer Bedeutung. Wie zuvor beschrieben, sehen Jugendliche durchaus Unterstützungspotenzial von „Erwachsenen“ bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Allerdings spielen dabei die persönliche Beziehung und die zugeschriebene Kompetenz eine wichtige Rolle.

Will man eine nachhaltige Wirkung in Bezug auf die positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erzielen, ist es notwendig, ressourcenstärkende Angebote möglichst früh und über einen längeren Zeitraum hinweg zu initiieren. Auch wenn der Stand der Forschung zu Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung noch einige Fragen offen lässt, kann man doch davon ausgehen, dass Schutzfaktoren, die eine möglichst umfassende Wirkung haben sollen, vor kritischen Ereignissen angesetzt haben müssen, um eine nachhaltig wirksame Ressource zu sein. Für die Soziale Arbeit ist es wichtig präventive und begleitende Projekte zu initiieren und nicht ausschließlich als 'Feuerwehr' in eskalierende Situationen eingebunden zu werden.

6 Sportorientierte Jugendarbeit

Das folgende Kapitel befasst sich mit sportorientierten Angeboten in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen und stellt die besonderen Möglichkeiten dar, die diese Arbeit bei der Entwicklungsförderung und im Speziellen bei der Bewältigung der drei spezifischen Entwicklungsaufgaben haben kann. Zu Beginn wird auf die Unterscheidung zwischen 'sozialer Arbeit' im Sport und Sport in der Sozialen Arbeit eingegangen, um ein für diese Arbeit relevantes Verständnis von sportorientierter Jugendarbeit herzustellen und diese von anderen sozialen Projekten und Initiativen in Sportvereinen abzugrenzen. Nach einer begrifflichen Bestimmung von 'Sport' folgt ein Abriss zur Bedeutung von Sport für Jugendliche in ihrem Alltag. Die entwicklungsfördernden Potenziale von sportorientierten Angeboten werden zu den drei spezifischen Entwicklungsaufgaben in Bezug gesetzt. Im Hinblick auf die Fragestellung, ob sportorientierte Angebote der Jugendarbeit eine Unterstützung zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben darstellen können, wird abschließend die Rolle von PädagogeInnen in sportorientierten Angeboten genauer betrachtet.

6.1 Sport und Jugendarbeit

Für die folgende Diskussion ist es wichtig, den Unterschied zwischen sozialer Arbeit im Sport und Sport in der Sozialen Arbeit zu verdeutlichen. Im Alltagsgebrauch werden diese zwei Bereiche häufig nicht klar voneinander getrennt, das führt zu einem undifferenzierten Blick auf Sport und Soziale Arbeit. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass Sportvereine an sich soziale Interventionsprojekte sind. Entsprechend werden sie mit Ansprüchen überfrachtet, denen sie nicht gerecht werden können. Hinzu kommt, dass sportorientierte Jugendarbeit einen anderen Anspruch verfolgt als die im Sportverein angestrebten Ziele.

Die gemeinsame Geschichte von Sport und Jugendarbeit beginnt bereits im 18. Jahrhundert. Etwa zu dieser Zeit fanden Pädagogen heraus, dass Sport eine positive Auswirkung auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Menschen haben kann. Etwa zeitgleich schrieb Johann Christoph Friedrich GutsMuths das erste Buch für Leibeserziehung der Jugend (vgl. Grupe, Krüger 2007, S. 88). Auch Pestalozzi sprach zu dieser Zeit von der körperlichen Bildung, ohne die eine harmonische Bildung von Kopf, Herz und Hand nicht gewährleistet sei. Er betonte vor allem die Chance, Kinder aus ärmeren Familien durch Sport vor körperlicher Verwahrlosung, die mit geistiger Verkrüppelung

einhergehe, zu bewahren (vgl. Grupe, Krüger 2007, S. 96). Friedrich Ludwig Jahn, der 'Vater' der Turnbewegung in Deutschland, schuf in der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert erste Ansätze einer integrativen sportorientierten Jugendarbeit. Seine Turnerbewegung setzte in diesem Zuge das Turnen an Schulen durch. Sie wollten damit eine ganzheitliche Erziehung für alle Kinder einführen. Jahn propagierte die sozialen Funktionen von Sport und nahm die Integration und Förderung sozial Schwächerer mit in sein Programm auf. Während der Zeit des Nationalsozialismus stand der Kampf- und Wehrsportgedanke im Vordergrund und die Idee der ganzheitlichen Erziehung ging verloren.

Im pädagogischen Zusammenhang gab es bis zum Ende der 1980er Jahre unterschiedliche Schulreformen, in denen die Bedeutung des Sports für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen immer wieder diskutiert wurde. Zunehmend wurde die Bedeutung des Sports für die außerschulischen Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen debattiert.

Wie in Kapitel 3.5 erwähnt, werden im SGB VIII die Aufgaben der Jugendhilfe definiert. § 11 SGB VIII benennt die Förderung der Entwicklung junger Menschen unter anderem durch Sport, Spiel und Geselligkeit. Diese Aufgaben können teilweise auf die Arbeit in Sportvereinen zutreffen. Münder u.a. weisen in ihrem Kommentar zum SGB VIII darauf hin, dass „nicht jede sportliche Betätigung schon Jugendarbeit ist“ Es bedarf einer genauen Unterscheidung der Aufgaben, die von Sportvereinen übernommen werden können, und Aufgaben der Jugendarbeit im Sinne professioneller Sozialer Arbeit.

§ 13 SGB VIII benennt Jugendsozialarbeit als eine Aufgabe, die zum Ausgleich von Benachteiligung beitragen soll und zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen unterstützende Leistungen anbietet. Diese Aufgaben können nicht von Sportvereinen übernommen werden, da ihre Umsetzung voraussetzt, dass qualifizierte SozialarbeiterInnen in den typischerweise gut vernetzten Strukturen des Systems Sozialer Arbeit tätig sind.

Unterschieden wird also zumindest auf theoretischer Ebene zwischen „dem Sport, der im Interesse der Entwicklungsförderung junger Menschen allgemeine und körperliche Bildung zu verbinden sucht, von dem Sport, der als Mittel Sozialer Arbeit eingesetzt wird und der sozialen Integration und Resozialisierung von `Highrisk-Jugendlichen` dient“ (Brettschneider 2008, S. 12). Diese Trennung ist ein wichtiger Fakt, der in der Praxis eine tragende Rolle spielt. Die klare Trennung zwischen den Aufgaben und

Kompetenzen der Übungsleiter/Trainer einerseits und den pädagogischen Fachkräften andererseits ist im Interesse einer konstruktiven und kooperativen Zusammenarbeit von Sportvereinen und Jugendhilfe dringend erforderlich.

> Was in der Theorie scheinbar eindeutig getrennt wird, erweist sich in der Praxis als schwer trennbar. Sowohl die Jugendarbeit im Sportverein als auch die Sportbezogene Jugendsozialarbeit verstehen und deuten den Sport sowohl als Selbstzweck wie auch als Mittel zum Zweck, nämlich der Entwicklung der Jugendlichen in ihrer Buntheit. Die derzeitigen Bemühungen etwa um die Integration von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund in unsere Gesellschaft belegt diese zweifache Ausrichtung nachdrücklich (Brettschneider 2008, S.12).

Die Annahme, der Sportverein könne Soziale Arbeit preisgünstig ersetzen, ist falsch. Dies ist am Beispiel der Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund zu belegen. Trotz großer Bemühungen und viel medialer Aufmerksamkeit zur Integration von jungen Menschen mit Migrationshintergrund ist diese Gruppe in Sportvereinen immer noch relativ schwach repräsentiert. Besonders trifft dies auf Mädchen mit Migrationshintergrund zu. Zusätzlich ist zu bedenken, dass eine Vereinsmitgliedschaft zwar ein Schritt in Richtung Integration ist, aber noch viele andere Umstände eine große Rolle bei der Integration spielen. Dieses Beispiel zeigt, dass der klassische Vereinssport Integrationspotenziale, wie auch andere den Zielen der Sozialen Arbeit entsprechende Potenziale hat, diese aber nichts mit Sozialer Arbeit im professionellen Kontext zu tun haben. „Für die Sportvereine wird es in Zukunft mehr darum gehen, sich der Prävention im Sport zuzuwenden, also die selbst verursachten Probleme zu bearbeiten, während die Prävention durch Sport, welche versucht gesellschaftlich produzierte Probleme zu bearbeiten, der Sozialpädagogik überlassen werden sollte“(March zit. n. Pilz 2002, S. 19).

Die Vielzahl sozialer Initiativen im organisierten Sport, die sich an spezifische Zielgruppen wenden, scheint ein Anfang zu sein. Es wird versucht, die im Sport verankerten Potenziale stärker zu nutzen. Um aber Sport noch stärker für die Ziele der Jugendsozialarbeit brauchbar zu machen, bedarf es einer stärkeren Vernetzung zwischen Sportvereinen und Jugendhilfe.

In dieser Arbeit geht es um die Potenziale des Sports, die speziell für die professionelle Jugendarbeit nutzbar gemacht werden können, wobei ausschließlich Projekte beschrieben werden, die von freien oder kommunalen Trägern der Jugendhilfe initiiert wurden und professionell begleitet werden.

Seit den 1980er Jahren nehmen die sportorientierten Projekte in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen beständig zu. Besonders in den Bereichen Gewaltprävention und Integra-

tion gibt es eine steigende Anzahl an Interventionsmaßnahmen in der Jugendhilfe. Auch in der Arbeit mit delinquenzgefährdeten Jugendlichen wird auf sportorientierte Angebote zurückgegriffen. Parallel wird der gesundheitsfördernde Aspekt von Sport immer mehr in den Fokus der sportorientierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gerückt. Verschiedene Studien haben in den letzten Jahren die Relation von Entwicklung im Jugendalter und Sport behandelt, wobei die Ergebnisse nicht immer übereinstimmen.

6.2 Definition Sport

Sport ist ein Begriff, der umgangssprachlich in vielfältiger Weise gebraucht wird, was eine eindeutig wissenschaftliche begriffliche Abgrenzung erschwert. Die Begriffsbestimmung hat sich historisch kontinuierlich verändert und hängt eng mit dem gesellschaftlichen Wandel zusammen (vgl. Röthig 1992, S. 420).

Der Wortstamm Sport lässt sich von dem Lateinischen Wort „deportare“ (sich zerstreuen, sich vergnügen) ableiten. Dieses Wort wurde im Englischen mit „to disport“ mit gleicher Bedeutung übernommen und verbreitete sich in der Kurzform „Sport“ in ganz Europa. Inhärent bleibt dem Sport die Unabhängigkeit von einer bestimmten Zweckgebundenheit, d.h. sportliche Handlungen sind im Gegensatz zu den zweckhaften Bestimmungen der Arbeitswelt und des Alltags nicht so stark an Nützlichkeitserwägungen gebunden (vgl. a.a.O., S. 421).

Heinemann (vgl. 1998, S. 34) nennt als Merkmale, die den Sport konstituieren:

- motorische Aktivitäten zum Erwerb und zur Verbesserung koordinativer und konditioneller Fähigkeiten
- ein verbindlicher Handlungskodex in Form von sportspezifischen Regeln, aber auch sportartenübergreifenden Normen wie Fairness und Respekt
- Wettkampf
- Unproduktivität

Eine andere Definition von Lüschen und Weis (zit. n. Schabel; Thiess 1993, S. 764) beschreibt Sport als „soziales Handeln, das sich in spielerischer Form als Wettkampf zwischen zwei oder mehreren Parteien (oder gegen die Natur) abwickelt und über dessen Ausgang Geschicklichkeit, Taktik und Strategie entscheiden“. Der Deutsche Olympische Sportbund (2017, nachfolgend DOSB genannt) hebt in seiner Sportdefinition die der Sportart eigene motorische Aktivität jedes Einzelnen hervor. Die Definition betont, wie die anderen angeführten Sportdefinitionen, dass diese motorische Aktivität zum

Zwecke der Betätigung ausgeführt werden muss. Ergänzend erwähnt der DOSB die Einhaltung von ethischen Werten wie Chancengleichheit, Fairplay und das Bekenntnis zu einem humanistischen Menschenbild als konstituierend. Brinkhoff unterscheidet zwei Möglichkeiten, Sport zu beschreiben. Zum einen nennt er als engeren Sportbegriff „nur diejenigen Aktivitäten (…), die als Sportarten in der Freizeit und im Sportverein betrieben werden“ (Brinkhoff 1998, S. 138). Fasst man den Sportbegriff weiter, beinhaltet er seiner Meinung nach „alle Aktivitäten, die Bewegung, Spiel und Sport umfassen“ (ebd.).

Im Bereich der Sozialen Arbeit wird die Verbindung von körperlichem und sozialem Lernen vermehrt in den Vordergrund der Definitionen gestellt, wie z.B. im Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in dem betont wird, dass Sport nicht nur ein Feld körperlichen Trainings darstelle, sondern auch soziales Lernen und Erfahrungsmöglichkeiten konstituierend seien (vgl. Krüger 2005, S. 1816).

Alle Definitionen gehen also von einer körperlichen Betätigung zum Selbstzweck aus. Das im Ursprungswort verankerte Wort Vergnügen findet sich in einigen Definitionen bis heute wieder. Andere Definitionsmerkmale wie Wettkampf, soziales Lernen, koordinative und konditionelle Weiterentwicklung oder ein verbindlicher Handlungskodex werden nicht in allen Definitionen explizit genannt, sind aber im allgemeinen Sprachgebrauch eng mit dem Begriff Sport verbunden. Besonders wichtig für den Sportbegriff in der Jugendarbeit ist, dass das 'Körperkapital' Jugendlicher in den Mittelpunkt rückt. Im Sport sind andere Fähigkeiten als in der Schule oder im Beruf gefordert. Der Körper mit seinen Fähigkeiten wie Kraft, Ausdauer und Beweglichkeit rückt in den Vordergrund und Aspekte wie intellektuelles Wissen sowie soziale und familiäre Verhältnisse rücken für den Moment in den Hintergrund.

Im Folgenden wird von einem weitgefassten Sportbegriff ausgegangen, doch letztlich Entscheidend ist, was Jugendliche selber unter Sport verstehen. Der subjektive Sportbegriff wird genau wie die Lebenswelt der Jugendlichen immer pluralistischer, auch durch die Zunahme informeller Sportangebote. Entsprechend der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit sollen die subjektiven Deutungen von Sport durch Jugendliche selbst mit berücksichtigt werden.

Entsprechend zählen alle klassischen Sportarten, die unter dem Dach des DOSB vereint werden, zum hier verwendeten Sportverständnis, ebenso wie neu hinzugekommene,

informell oder teilinformell betriebene Bewegungsangebote, die in einigen weniger umfangreichen Definitionen nicht unter den Begriff Sport fallen würden.

6.3 Zur Bedeutung von Sport für Jugendliche

Sport im Lebensalltag vieler Jugendlicher wird immer noch zum großen Teil mit Vereinszugehörigkeit gleichgesetzt. Deshalb wird an dieser Stelle kurz auf die Bedeutung von Sportvereinen für Jugendliche eingegangen und so das gesamte Spektrum der Bedeutung von Sport in der jugendlichen Lebenswelt in den Blick genommen. Da sich auch sportorientierte Angebote der Sozialen Arbeit mit den Erwartungen Jugendlicher an Sportvereinsangebote auseinandersetzen müssen, ist das angezeigt.

Sport nimmt einen wichtigen Platz im Alltag vieler Jugendlicher ein. Brinkhoff beschreibt sportliche Betätigung als eine Selbstverständlichkeit im Alltag von Jugendlichen. Wenn man sich die Statistiken anschaut, wird dies bestätigt. Etwa 40% aller Kinder und Jugendlichen geben an, Mitglied in einem Sportverein und dort regelmäßig aktiv zu sein (vgl. Brinkhoff 1998, S. 129ff). Eine viel höhere Prozentzahl an Jugendlichen gibt an, informell sportlich aktiv zu sein (vgl. a.a.O., S. 149). Die Statistiken besagen, dass diese Zahlen ständig steigen. So spricht Zinnecker (vgl. 1989, S. 137) von einem Anstieg der Sporttreibenden von den 1950er Jahren bis Mitte der 1980er Jahre von 25%, wobei Mädchen und Frauen einen Großteil der -neuen- Sportlerinnen ausmachen. Brettschneider, Kleine (vgl. 2002, S. 480) bestätigen diese Zahlen weitestgehend und sprechen von knapp 50% der 12- bis 18-jährigen, die in einem Sportverein Mitglied sind. Sie merken aber auch an, dass Mädchen und Angehörige von Hauptschulen in Sportvereinen deutlich unterrepräsentiert seien, genauso wie Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Herkunft. Sie machten immer noch einen geringen Prozentsatz der Vereinsmitglieder aus. Die geringste Partizipation in Vereinsstrukturen weisen somit Mädchen mit Migrationshintergrund aus sozial schwachen Schichten auf. Auch lässt sich statistisch nachweisen, dass Kinder und Jugendliche aus städtischen Ballungszentren durchschnittlich nur zu 31,9 % in Sportvereinen vertreten sind (vgl. Brinkhoff 1998, S. 162), also weniger häufig als Kinder und Jugendliche in ländlichen Gebieten oder kleineren Städten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Sportverein immer noch die unangefochtene Nummer 1 unter den Jugendorganisationen ist, was Mitgliedschaft und aktive Teilnahme betrifft. Für viele Jugendliche bietet der Sportverein neben dem sportlichen En-

gagement noch andere attraktive Möglichkeiten: „Er ist sozialer Treff, ein Ort des Gestaltens von sozialen Zugehörigkeiten, eine Bühne, auf der Beziehungen gelebt werden. Hier bestätigen und formieren sich Freundschaften, Cliquen, Peergroup-Bezüge“ (Rose 2004, S. 429).

Auch Sport, der informell in der Freizeit betrieben wird, spielt eine große Rolle für Kinder und Jugendliche. Kurz antwortet auf die Frage, was Jugendliche im Sport suchen: „Spannung, Abenteuer, Geschwindigkeit, Expressivität, Improvisation - und das sind nur einige Stichworte, die an Bedeutung zu gewinnen“ (1986, S. 3 zit. n. Pilz 2002, S. 16). Gerade die außerhalb der Sportvereine betriebenen Freizeit- und Trendsportarten werden dem Drang Jugendlicher nach Abenteuer, Grenzerfahrung und dem besonders bei Jungen bestehenden Wunsch, sich mit anderen zu messen, gerecht. Becker (vgl. 2000, S. 474) plädiert dafür, die Suche nach riskanten Situationen und Abenteuer als jugendliche Form der Weltaneignung zu sehen. Die Begeisterung für jegliche Form des Bewegungsabenteuers interpretiert er als adoleszentes Problemhandeln und damit als Beitrag zur Bildung von Jugend.

Ein Großteil der Jugendlichen hat einen positiven Zugang zum Sport. Sie können sich damit in hohem Maße identifizieren. Hinzu kommt, dass Sportangebote den Jugendlichen ermöglichen, aus ihrer gewohnten Umgebung herauszukommen und in einem von ihrem Elternhaus und ihrer Schule unabhängigen Feld Erfahrungen zu sammeln. Dieser Kontextwechsel bedeutet für viele zudem die Möglichkeit, sich selber neu zu entdecken und die eigenen Stärken und Schwächen zu erfahren (Time-Out Effekt).

Gilles (1980, S. 131) schreibt in einem Artikel über Bewegung, Sport und Abenteuer mit Jugendlichen in der Sozialen Arbeit: „Die Attraktivität von Bewegung und Sport begründet sich mit der hohen Passgenauigkeit der Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen (…) und den pädagogisch begründeten Notwendigkeiten (…)“.

Jugendliche, die einen positiven Zugang zum Sport haben, können im Sportverein oder im informellen Sektor unterschiedliche Erfahrungen sammeln. Ihnen geht es vor allem darum, sich körperlich zu betätigen, Geselligkeit zu erleben, Spaß zu haben, sich zu messen, neue Fähigkeiten zu erlernen und auszuprobieren, Spannung und Abenteuer zu erfahren. Daran ändern auch die sich wandelnden strukturellen Sozialisationsbedingungen wenig.

Wie schon dargestellt, hat sich die Lebenswelt Jugendlicher in den letzten Jahrzehnten massiv verändert. Sie wird immer vielfältiger und der Zeitraum, der allgemein als Jugend definiert wird, lässt sich immer schwerer eingrenzen, da die Schul- und Ausbildungszeiten sich immer mehr ausdifferenzieren und sich damit der Eintritt ins Berufsleben und die finanzielle Unabhängigkeit weiter nach hinten verschieben. Für Jugendliche führt dies häufig zu Verunsicherungen und Irritationen.

Sportangebote bieten naturgemäß eine „Gegenstruktur zu den multiplen Verunsicherungen der Individualisierung“ (Breuer 1999, S. 89). Sport bietet Kindern und Jugendlichen im Gegensatz zu vielen anderen Erfahrung- und Erlebnisbereichen einige Vorteile:

- eine eigene Überschaubarkeit und klare Regelstruktur anstatt Komplexität und undifferenzierter Normenstrukturen;
- Konkretheit und Zurechenbarkeit menschlicher Leistungen anstatt Abstraktheit und Mangel an Identifikationsmustern;
- Entdifferenzierung und Einheitlichkeit anstatt Differenzierung und Pluralität;
- ein robustes Spannungsschema anstatt Alltagsmonotonie und Spannungsarmut (vgl. ebd.).

Diese dem Sport spezifischen Eigenheiten unterstützen die Begeisterung Jugendlicher für Sportangebote. Gerade in einer Welt, die schnelllebig und von normativer Unsicherheit geprägt ist, suchen Kinder und Jugendliche feste Anhaltspunkte mit klaren Regeln und Strukturen, wie sie sie im Sport erleben können. Das Medium Sport vereinfacht eine direkte Rückmeldung für erfahrungsorientiertes Lernen. Auch dies verdeutlicht die pädagogischen Möglichkeiten, die Sport haben kann. Da sportliche Aktivität sozusagen am eigenen Körper erfahren wird, gibt es für Jugendliche kaum Möglichkeiten sich zu verstellen und die Authentizität, die Jugendliche im Sport zeigen, ist sehr hoch.

Die hohe Zahl Jugendlicher, die angeben, in einem Sportverein oder informell sportlich aktiv zu sein, verdeutlicht die Bedeutung von Sport im Alltag vieler Jugendlicher. In Bezug auf die Fragestellung ist es elementar, die geringere sportliche Beteiligung von Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten und besonders von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu beachten. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Beobachtung nicht mit Desinteresse dieser Jugendlichen an sportlicher Betätigung zu begründen

ist, sondern dass ihre Lebensumstände ihnen die Beteiligungsmöglichkeiten erschweren. Die Bedürfnisse und Interessen, denen durch Sportangebote entsprochen werden könnte, sind aber dieselben. Daraus ergibt sich eine besondere Gelegenheit und Notwendigkeit, sozialpädagogisch begleitete Sportangebote in unmittelbarer Umgebung dieser Jugendlichen zu initiieren und zu begleiten.

6.4 Wirkungsweisen von Sport auf Jugendliche

Die Auswirkungen von Sport auf das physische und psychische Wohlbefinden von Menschen sind vielfach erforscht, teilweise jedoch mit ambivalenten Ergebnissen. In diesem Kapitel sollen die verschiedenen Wirkungen von Sport und Bewegung auf die Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen näher erläutert werden, um darauf aufbauend mögliche Unterstützungsformen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben herauszustellen.

Wie schon in Kapiteln 3.1 bis 3.3 dieser Arbeit beschrieben, befinden sich Jugendliche während der Adoleszenz in einer Phase der psycho-physischen Veränderungen, während der soziokulturelle Anforderungen und persönliche Entscheidungen in besonderer Intensität erlebt werden. Häufig ist das subjektive Stressempfinden Jugendlicher, während dieser Phase, weit höher als es von außen wahrgenommen wird. Stress entsteht dort, wo jemand ein Missverhältnis zwischen den Anforderungen und Ansprüchen auf der einen Seite und den eigenen Handlungsmöglichkeiten auf der anderen Seite als bedrohlich erfährt (vgl. Ulbich 1985, S. 22). Für Jugendliche kann der destruktive Umgang mit Stress psychosoziale Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten zur Folgen haben. Sport wiederum kann eine positive Wirkung auf Jugendliche im Umgang mit Stress haben. Verschiedene Thesen besagen, dass „Sport die Eintrittswahrscheinlichkeit von Stress“(Fuchs 2003, S. 94) verringert. Zum einen wird die Ablenkung durch soziale Interaktion und körperliche Betätigung als Ursache für die verminderte Stresswahrnehmung angesehen. Zum anderen regt „Bewegung allgemein den Stoffwechsel an und nimmt außerdem Einfluss auf die Aktivität der Neurotransmitter. Durch Bewegung werden hormonelle Prozesse beeinflusst, die zum Abbau von Stress und zu einer Steigerung des psychischen und geistigen Wohlbefindens führen“ (Hollmann; Löllgen 2002 zit. n. Hundeloh, Schnabel, Yuradatap 2004, S. 245). Jugendliche, die regelmäßig Sport treiben, verfügen über eine effizientere physiologische Stressreaktivität. „Demnach scheint es Sporttreibenden unter Stress eher zu gelingen, einen gleich-

mäßigen, ruhigen Atemrhythmus, einen niedrigen Blutdruck sowie eine eher niedrige Herzfrequenz beizubehalten“ (Brinkhoff 2000, S. 391). Ähnliche Thesen gibt es auch in Bezug auf ängstliche und depressive Zustände. Hier konnten ebenso positive Korrelationen zwischen dem Sporttreiben und der Verbesserung des Zustands nachgewiesen werden (vgl. Schmidt, Hartmann-Tews, Brettschneider 2008, S. 134). Brettschneider (vgl. 2008, S. 8) belegt, dass eine gesteigerte körperliche Aktivität das Vorkommen psychosomatischer Erkrankungen wie Kopf- oder Rückenschmerzen bei Jugendlichen verringert. Bei Inaktivität hingegen nehmen depressive Stimmungen und psychosomatische Erkrankungen zu. Entsprechend hat sich die Kombination aus psychotherapeutischer und bewegungsbezogener Arbeit als besonders wirksam erwiesen (vgl. Gerber 2008, S. 85).

Abele und Brehm (vgl. 1989, S. 116) wiesen in einer Studie nach, dass sich Sporttreiben positiv auf das 'Wohlfühl-Gefühl' auswirkt. Sie definieren Wohlfühlen im weitesten Sinne durch eine gehobene Stimmung, Aktiviertheit, Unternehmungslust und Zuversicht. Ihre Ergebnisse sind insofern interessant, als dass sie zum einen nachweisen konnten, dass die Ergebnisse relativ unabhängig von der Sportart konstant ausfallen. Lediglich bei einer stark wettkampforientierten sportlichen Betätigung korrelierten die Ergebnisse zusätzlich mit dem Wettkampfergebnis, wobei es auch bei Niederlagen zu einer Befindlichkeitsveränderung in positiver Richtung kommen kann. Ein anderer Aspekt, der das Ausmaß der Ergebnisse stark beeinflusst, ist die Intensität der Belastung. Abele und Brehm (vgl. 1989, S. 122) konnten weiter nachweisen, dass die Motivation der Teilnehmenden, an Sportangeboten zu partizipieren und die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung, die Ergebnisse signifikant beeinflussten. So zeigte sich z.B., dass Sporttreibende die nicht nur langfristige Ziele, wie Gewichtsverlust, sondern auch kurzfristige Ziele, wie Spaß an der Aktivität, verfolgten, größere Steigerungen im Wohlbefinden erreichten.

Die Studie wurde mit Erwachsenen durchgeführt. Für eine jugendliche Zielgruppe gehen die Autoren von ähnlichen, aber etwas geringeren Effekten, aus. „(Dies) liegt insbesondere daran, daß (!) die beteiligten Jugendlichen sich bereits vor dem Sport sehr gut fühlen. Deshalb fällt die relative Steigerung der Befindlichkeit geringer aus als bei älteren Sporttreibenden“ (a.a.O., S. 121). Diese Grundeinschätzung Jugendlicher bestätigen auch Schmidt, Hartmann-Tews, Brettschneider, da sie schlussfolgern, dass „über zwei Drittel aller Kinder und Jugendlichen (...) ihren allgemeinen Gesundheitszustand als

`gut´ oder `sehr gut´ ein (schätzen), Jungen spätestens ab der Pubertät positiver als Mädchen“ (2008, S. 76). Die Ergebnisse legen nahe,

> daß(!) das Sich-Wohlfühl-Phänomen nicht ausschließlich auf physiologischen Veränderungen beruht. Physiologische Veränderungen wie z.B. erhöhte Gehirndurchblutung, Endorphin- und Noradrenalinausschüttung, die sich bei sportlicher Belastung von ausreichender Dauer und Intensität einstellen, sind für subjektiv empfundene Wohlbefindlichkeitssteigerungen vermutlich wesentlich, jedoch nicht allein ausschlaggeben (…) Wohlbefindlichkeitssteigerungen im Sport müssen als psychophysisches Gesamtphänomen angesehen werden (Abele, Brehm 1989, S. 121).

Durch die Steigerung des Wohlbefindens, das häufig auch mit einer gesteigerten Motivation für die Bewältigung von Alltagsanforderungen einhergeht, kann Sport eine protektive Wirkung für Kinder und Jugendliche aus Risikogruppen haben. Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, leiden Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien häufig von Geburt an unter Benachteiligung auf unterschiedlichen Ebenen. Häufig machen diese Kinder und Jugendlichen mehr negative Erfahrungen in der Schule und erfahren häufig weniger Unterstützung durch das Elternhaus. Gerade für diese Jugendliche sind alternative Unterstützungssysteme von großer Bedeutung, da sie Sicherheit und Orientierung für sie bedeuten. Beispielsweise kann Bewegungsmangel eine Ursache für gesundheitliche Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Familien sein. Durch die Teilnahme an Sportangeboten können sie individuelle Erfolgserlebnisse und ein Gefühl der sozialen Zugehörigkeit und Anerkennung erfahren. Sie können durch Bewegung ihre Gesundheit verbessern und überschüssige Energie loswerden. Dies kann sich positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken und somit als soziale Ressource gewertet werden. „Die gelingende Sportteilhabe kann im Kindesalter (bei Risikogruppen) wahrgenommene Belastungen in anderen Bereichen abmildern“ (Schmidt 2008, S. 61). Gerade im schulischen Bereich kann es zu negativen Erfahrungen kommen, da es häufig zu einer eingeschränkten Konzentrationsfähigkeit kommt. Da aber Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit Grundlage erfolgreichen schulischen Lernens sind, kommt es häufig zu Negativerfahrungen bei sozial benachteiligten Kindern. Für die Konzentrationsfähigkeit ist grundlegend, dass auch der Körper in der Lage ist, zur Ruhe zu kommen. „Wenn der Körper negative Signale aussendet, wenn das Kind also unruhig ist und herumzappelt, ist auch der Geist nicht zum Wachsein bereit. Dann kommt auch im Gehirn keine Lust auf, bei der Sache zu bleiben“ (Hundeloh, Schnabel, Yuradatap 2004, S. 245). Durch Bewegung und Sport steigert sich die Aufmerksamkeitsfähigkeit. Das Gehirn wird stärker durchblutet, und der allgemeine Stoffwechsel wird angeregt, was zu einer verbesserten Konzentrationsfähigkeit führt. Eine weitere positive Verbindung zwischen Bewegung und der Verbesserung der schulischen

Leistungen weist Zimmer (vgl. Schmidt, Hartmann-Tews, Brettschneider 2008, S. 131) in einer Studie nach, in der eine positive Korrelation zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen verdeutlicht wird. „Eine gute motorische Leistungsfähigkeit stellt einerseits eine Ressource für eine erfolgreiche Lebensbewältigung und den langfristigen Erhalt der Gesundheit dar, sie ist andererseits auch die unverzichtbare Basis für den Erwerb von spezifischen sportlichen Fertigkeiten“ (a.a.O., S. 106).

Zimmer (zit. n. Hundeloh, Schnabel, Yuradatap 2004, S. 257) fasst die grundlegenden Kompetenzen, die durch Bewegung und Sport von Kindern und Jugendlichen erlernt werden können und die ihnen bei der Bewältigung von Anforderungen in Gegenwart und Zukunft hilfreich sein können, verbunden mit dem Hinweis, dass diese Fähigkeiten natürlich nicht nur, aber besonders gut, in Bewegungs- und Sportangeboten vermittelt werden können, folgendermaßen zusammen:

- Verantwortung für sich und andere übernehmen
- Die Entwicklung von Selbstwertgefühl unterstützen, zum Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und einer realistischen Selbsteinschätzung beitragen
- Den eigenen Körper wahrnehmen und achten, zur Ausbildung von Bewegungsgewohnheiten und Einstellungen und damit auch zu einer gesunden Lebensführung anregen
- Eine Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit erreichen, die Sinne schulen und zu einer ästhetischen Bildung beitragen; auf diesem Wege neue Perspektiven der Selbst- und Weltwahrnehmung entdecken
- Strategien der Problemlösung und Konfliktbearbeitung kennen lernen und in sozialen Situationen anwenden
- Sich in Frustrationstoleranz üben, Durchhaltevermögen steigern, mit Misserfolgen umgehen lernen
- Toleranz gegenüber fremden Kulturen, anderen Wertmaßstäben und heterogener Leistungsfähigkeit entwickeln

Sportangebote folgen immer bestimmten Regeln und Normen, abhängig von der jeweiligen Sportart. Durch das klare und meist recht überschaubare sportartenspezifische Regelwerk und den Fairplay-Gedanken, der im Sport vorherrscht, lernen Kinder und Jugendliche auf einfache und alltagsnahe Art und Weise das Befolgen von Regeln, Konfliktfähigkeit, ein respektvolles, faires und tolerantes Miteinander und häufig auch eine gewisse Frustrationstoleranz.

Die Werte, die sie durch gut geleitete Sportangebote 'nebenbei' erlernen und praktizieren, sind prägend für den Umgang mit anderen Menschen, auch außerhalb des Sportangebotes. Grundlegend für das Erlernen der genannten Kompetenzen ist immer die positive Unterstützung und Vorbildfunktion von TrainerInnen und BetreuerInnen. Nur wenn

diese mit gutem Vorbild vorangehen und einen respektvollen Umgang forcieren, können sich die positiven Wirkungsweisen entfalten.

Zusätzlich zu den entwicklungsunterstützenden und -fördernden Funktionen von Sport kann er sich in einigen Fällen auch protektiv und präventiv auf Risikoverhaltensweisen auswirken. Auch wenn sportorientierte Angebote zum Teil durch Reglementierungen eingeschränkt werden, bieten sie von ihrem Charakter her Möglichkeiten, den Drang nach Risiko und Abenteuer Jugendlicher gerecht zu werden. Dabei sind sie aber sozial integriert was das Risiko, deviant oder delinquent zu werden vermindert.

Die möglichen Wirkungsweisen von Sport differenziert Brinkhoff (vgl. 2000, S. 390ff.) in folgende sechs Kategorien:

Direkte psychische und physische Effekte

Hierunter werden die Steigerung des Wohlbefindens, eine verbesserte Gesundheit, ein verbessertes Körpergefühl, ein widerstandsfähiger Organismus und eine insgesamt gesündere Lebensführung verstanden.

Protektive Effekte

Sportsettings bieten zum einen eine effektive „Belastungsreaktivität“. Bezogen wird sich hierbei auf die Annahme, dass bei sportlich aktiven Jugendlichen der Gesamtorganismus bei Entwicklungs- und Alltagsbelastungen weniger beeinträchtigt wird. Zum anderen bieten sie eine „temporäre Spannungsreduktion“. Hierbei wird die kurzzeitige Spannungsreduktion, die durch körperliche Aktivität erzeugt wird, in den Mittelpunkt gestellt und damit die Regenerationsmöglichkeiten hinsichtlich der Spannung erzeugenden Situation, gesteigert.

Präventive Wirkung

Unter präventiver Wirkung werden hier diejenigen Wirkungsweisen verstanden, die durch regelmäßige körperliche Aktivität zu einem verbesserten Bewusstsein über die eigenen Einflussmöglichkeiten auf den Körper, die Gesundheit und die Befindlichkeit vor oder während einer belastenden Situation präventiv wirken. Unter anderem zählen dazu die Einstellung zum eigenen Körper, der Gesundheitszustand, die Integration in eine soziale Gruppe etc.

Ressourcenstärkende Wirkung

Sport kann, wie noch ausführlich beschrieben wird, zu einer positiven Veränderung im Selbstkonzept, zu einer Stärkung der eigenen Handlungskompetenz und zur Kompensation von schulischen Misserfolgen dienen. Diese Veränderungen der Selbstwahrnehmung können eine ressourcenstärkende Wirkung haben.

Ressourcenschützende Wirkung

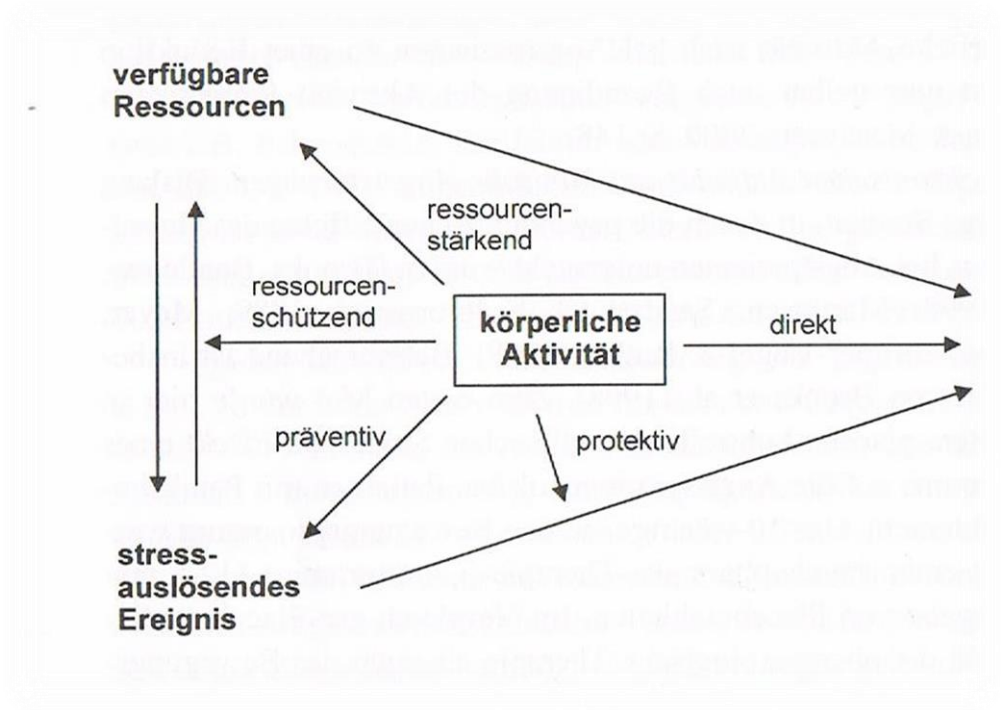
Bei akuten oder chronischen Belastungen des Selbstkonzepts kann sportliche Aktivität eine schützende Wirkung haben. „Chronische Schwächungen und Spannungen können bereits im Entstehungsprozess durch kathartische Prozesse … gemildert oder sogar abgebaut werden“ (Brinkhoff 2000, S. 393).

Antizipative Wirkung

Hierunter wird die Wahrnehmung körperlicher Möglichkeiten und Defizite gefasst, die in sportlichen Setting deutlich werden und gegebenenfalls zu einer verbesserten Gesundheitsvorsorge führen können.

Diese Kategorisierung zeigt noch einmal in übersichtlicher Weise die möglichen Wirkungsweisen von Sport und Bewegungsangeboten.

In folgender Graphik werden diese Zusammenhänge und Wirkungsweisen körperlicher Aktivitäten nach Fuchs (2003, S. 94) veranschaulicht.



(Fuchs 2003, S. 94).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Sportangebote bzw. sportliche Aktivitäten positive Auswirkungen auf das psychische und physische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen haben können. Durch bestimmte Prozesse im Gehirn und die Anregung des Stoffwechsels durch Bewegung kommt es zu subjektiv empfundenen physischen und psychischen Verbesserungen der Befindlichkeit. Zudem führt Sport und Bewegung auf unterschiedliche Art und Weise zu einem verminderten Stressempfinden und kann dadurch Ressourcen stärkend auf den Entwicklungsprozess von Jugendlichen auswirken. Die soziale Interaktion und das Zugehörigkeitsgefühl, das durch die Teilnahme an sportlichen Gruppenangeboten erzeugt wird, haben eine positive Auswirkung auf die Sporttreibenden. Zudem können Risikoverhaltensweisen vermindert werden.

6.5 Sport und Entwicklungsaufgaben

In diesem Kapitel wird auf die besonderen Fördermöglichkeiten sportorientierter Angebote in Bezug auf die positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben näher eingegangen werden. Dabei stehen wie bereits erwähnt die speziellen Entwicklungsaufgaben 'die Veränderungen des eigenen Körpers adaptieren', 'neue (Peer)-Beziehungen aufbauen' und 'eine eigene Identität entwickeln' im Mittelpunkt. Diese werden im weiteren Verlauf der Arbeit noch differenzierter betrachtet. Die Fördermöglichkeiten sollen sich hier sowohl auf den Entwicklungsprozess als auch auf das Entwicklungsergebnis (bewältigte Entwicklungsaufgabe) beziehen. Dabei werden Jugendliche immer als aktive Individuen betrachtet, die selbstbestimmt Einfluss auf ihr Leben ausüben.

Sport als breites Feld sozialen Lernens bietet Jugendlichen viele Möglichkeiten, sich mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Wie schon erwähnt, ist Sport für viele Jugendliche ausgesprochen positiv besetzt. Sie können sich gut mit Sportangeboten identifizieren, wodurch sich besondere Fördermöglichkeiten, die zur positiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beitragen können, ergeben. Die gewählten Entwicklungsaufgaben hängen eng zusammen und bedingen sich teilweise gegenseitig. So ist der Aufbau eines positiven Körperkonzepts Grundlage für ein positiv geprägtes Selbstbild. Um die Voraussetzungen bzw. Ressourcen zu schaffen, die Kinder und Jugendlichen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unterstützen, hat Sport einige Möglichkeiten vorzuweisen. Besonders die Selbstwirksamkeitserfahrungen, die Jugendliche im Sport machen können, wirken sich häufig entwicklungsfördernd aus.

Durch das Setzen von Nahzielen und das Erleben von kleinschrittigen Erfolgserlebnissen kann die eigene Selbstwirksamkeitserfahrung gesteigert werden. Dabei ist es wichtig, Anreize zu schaffen und ein Gefühl der Herausforderung hervorzurufen (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002, S. 47). „Auf diese Weise kann wachsende Selbstwirksamkeit dann auch zur Entwicklung von intrinsischer Motivation beitragen“ (ebd.). In Sportsettings lassen sich relativ leicht und nachvollziehbar Nahziele formulieren und überprüfen. Die Jugendlichen selber können sich Ziele setzen, die realistisch erreichbar und durch die Jugendlichen selbst überprüfbar sind. Zusätzlich hat sich das Lernen von Verhaltensmodellen bewährt. Wenn Ziele noch nicht selber erreicht werden können, aber in weiterer Zukunft anvisiert werden, hat es eine unterstützende Wirkung, wenn andere dieses Ziel schon erreicht haben oder kurz davor stehen. Dabei werden die größten Erfolge erzielt, wenn das Modell den Lernendem in Alter, Geschlecht und weiteren Attributionen möglichst ähnlich ist (vgl Schwarzer, Jerusalem 2002, S .43).

Breuer (vgl. 1999, S. 89) betont, dass der eigene Körper nicht verdrängt wird, sondern in den Mittelpunkt rückt. Die Heranwachsenden können im Zuge der pubertär bedingten Neudefinition des eigenen Körpers und der durch den familiären Ablöseprozess bedingten Neubestimmung der Person-Umwelt-Beziehungen mit Hilfe ihres Körpers und des Sports einen Fix- und Orientierungspunkt für sich selbst setzen.

Ein weiterer Aspekt ist die Nachvollziehbarkeit der Leistungsbewertung, die Jugendlichen immer wieder hilft, sich selbst einzuschätzen und zu verorten. „Handlungen im Sport sind in besonderer Weise darauf ausgelegt, als Leistungen erlebt und bewertet zu werden. Die Kriterien und Bedingungen, unter denen diese Bewertungen erfolgen, sind transparent und leicht nachvollziehbar“ (Brinkhoff 1998, S. 112). Damit stellt der Sport im Gegensatz zu anderen Handlungsräumen von Jugendlichen ein für sie leichter durchschaubares Handlungsfeld dar. Im Sport ergeben sich viele Einschätzungen und Rückmeldungen unmittelbar nach oder durch die Handlung selber. Diese direkte und leicht durchschaubare Möglichkeit der Selbst- und Fremdeinschätzung ist in vielen anderen Handlungsfeldern nicht gegeben. Für den Aufbau einer persönlichen Identität sind aber gerade Bewertungen des eigenen Handelns durch Dritte von entscheidender Bedeutung für Jugendliche. Jugendliche haben somit im Sport die Möglichkeit, Selbstreferentialität zu erfahren. Sie sind nicht darauf angewiesen, Informationen sozusagen aus zweiter Hand zu nutzen. Stattdessen findet ein Abgleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung parenthetisch statt.

Das Medium Sport bietet in all seinen Facetten, eine direkte Rückmeldung durch "(e)fahrungsorientiertes Lernen am eigenen Leib" (Neuber 2008, S. 9). Hinzukommt, dass Bewegung durch ein großes Maß an Authentizität gekennzeichnet ist. Es ist sehr schwierig, sich in der Bewegung zu verstellen und kaum möglich, sozial antizipierte Verhaltensweisen abzurufen, um den vermeintlichen Erwartungen der PädagogInnen zu entsprechen. „Im Sport wird auf die verschiedenen gezeigten Handlungsweisen mit authentischen und unmittelbaren Sinneserfahrungen geantwortet, anstatt mit Diskussionen auf rein kognitiver Ebene, die in anderen Lebensbereichen meist nicht unmittelbar auf eine Aktion folgen, sondern zeitversetzt Konsequenzen zeigen" (Dau 2006, S. 55). Auch der individuelle Umgang mit Leistung, Erfolg und Misserfolg in der Gemeinschaft kann im Sport gut geübt werden (vgl. Schmidt 2008, S. 59). Erfolgserlebnisse lassen sich im Sport relativ einfach und spielerisch erzielen. Das Erlangen neuer Fertigkeiten und das Einsetzen dieser Fertigkeiten in Spiel und Wettkampf ist für alle Jugendlichen ein Erfolgserlebnis. Brikhoff (vgl. 1998, S. 112) beschreibt dieses Phänomen als Kompetenzwahrnehmungs-Hypothese. Er geht davon aus, dass die spezifischen Kompetenzerfahrungen, die der Sport ermöglicht, einen positiven Einfluss auf das Selbstkonzept haben. Kompetenzerfahrungen besitzen besondere Wirksamkeit für Jugendliche, die geringe schulische Erfolge aufzuweisen haben. Gerade diesen Jugendlichen bietet der Sport viele Möglichkeiten, Erfahrungen zu machen, die ihre Fähigkeiten hervorheben. Bezüglich spezifischer Erfolgserlebnisse zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Mädchen verspüren die eindeutigsten Erfolgserlebnisse, „wenn sie ihr Bestes gegeben, etwas lernen, was Spaß macht, wofür sie in der Gruppe viel geübt haben" (Schmidt 2008, S. 59). Jungen dagegen erleben das größte Erfolgserlebnis, wenn sie sich leistungsmäßig abheben. Diese subjektiven Erfolgserlebnisse lassen sich besonders deutlich bei Jungen mit Migrationshintergrund erkennen, was teilweise auf fehlende Erfolgserlebnisse in anderen Bereiche zurück geführt werden kann (a.a.O).

Die unterschiedlichen Möglichkeiten sozialen Handelns stellen im Sport eine der größten Ressourcen in Bezug auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dar. Soziale Kompetenzen, die im Sport erlernt werden können, beziehen sich vor allem auf die Steigerung kooperativer Fähigkeiten. Unter Kooperationsfähigkeit sind die Fähigkeiten Perspektiven zu wechseln, die Kommunikation auf verbaler und non verbaler Ebene zu verbessern und soziale Verantwortung übernehmen, zu verstehen (vgl. Sygusch 2007, S.

87). „Sport (trägt) dazu bei Regeln und deren Bedeutung für das Zusammenleben und funktionieren in einer Gruppe zu erlernen; dazugehört auch das Aushandeln und Verändern von Regeln“ (Krüger 2005, S. 1816). Die Leitgedanken sportlicher Interaktion, also Fairness und Fairplay, tragen dazu bei die „Norm sittlich-moralischen Verhaltens als Handlungsprinzip, das bedeutsam für das moralische Zusammenleben generell ist (zu erfahren)“ (Pühse 2004, S. 48). Das Erlernen, Aushalten und Aushandeln von Regeln, die dazu beitragen nach „fairen“ Regeln miteinander Sport zu treiben, unterstützen Jugendliche bei der Auseinandersetzung mit den Werten und Normen der Gesellschaft und tragen dazu bei, Jugendliche in die Lage zu versetzen sozialverantwortliches Handeln zu erproben. Viele soziale Konflikte, die im Sport verhandelt werden, lassen sich in den Alltag übertragen. So ist das Erlernen von Konfliktlösestrategien in vielerlei Hinsicht adaptierbar.

Sport und Spiel stellen ein geeignetes Lernfeld für soziales Verhalten dar. „Auf vergleichsweise natürliche und unverkrampfte Art und Weise kann das Verhalten in der Gruppe gelernt (…) werden“ (Krüger 2005, S. 1816). Diese Fähigkeiten bilden eine ressourcenstärkende Grundlage für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und ermöglichen den Jugendlichen, das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu stärken.

Auch Pilz bestätigt „daß (sportliche) Jugendarbeit einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur psychischen, sozialen und physischen Stabilisierung von Jugendlichen leisten kann, und sei es nur dadurch, daß (!) sie ihnen Räume gibt, wo sie ihre gesellschaftlich produzierten Bedürfnisse befriedigen und ausleben können“ (Pilz 1991, S. 335). Gerade durch den gesellschaftlichen Wandel und die Veränderungen der Sozialisationsinstanzen wie Schule und Familie haben Jugendliche ein starkes Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit. Die sozialen Bedingungen von Sportgruppen können Jugendlichen Halt geben. Dabei können die Integration in die Gruppe und die funktionale und emotionale Unterstützung, die Sportgruppen oder Mannschaften ihren Mitgliedern bieten, wichtige Ressourcen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben darstellen. Hierbei spielt das Konzept des sozialen Rückhalts eine tragende Rolle. Sozialer Rückhalt besteht aus drei Dimensionen: Zum einen aus dem sozialen Netzwerk (Teil der Sportgruppe zu sein, evtl. auch Teil eines größeren Netzwerks zu sein), zum anderen aus der sozialen Integration (wie ist jemand in das Netzwerk integriert, Stellung in der Gruppe, Aufgaben innerhalb der Gruppe usw.). Die dritte Dimension des sozialen Rückhalts ist die soziale Unterstützung, worunter die Unterstützung im Alltag, aber auch in Krisensituationen

verstanden wird. Wenn der soziale Rückhalt innerhalb einer Gruppe in allen Dimensionen stark ausgeprägt ist, ist er „ein Ressource des Einzelnen, die aus der Beziehung zu anderen Personen hervorgeht. (…) das Konzept (des sozialen Rückhalts, d. Verf.) geht davon aus, dass funktionierender sozialer Rückhalt zur Bewältigung von Alltagsanforderungen und -belastungen in der Schule, Familie, Peer-Group, Sport etc. beiträgt“ (Sygusch 2007, S. 74). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich in Bezug auf die Stärkung von Ressourcen, die zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Jugend benötigt werden, Sport eine große Rolle spielen kann. Sport bietet durch das sportartenspezifische Regelwerk, das für Jugendliche meist einfach zu erlernen und leicht zu durchschauen ist, eine gute Gegenstruktur zu den Verunsicherungstendenzen, die in unserer Gesellschaft immer stärker werden. Hinzukommt, dass die soziale Integration im Sport und der damit verbundene soziale Rückhalt gerade für Jugendliche aus deprivierten Verhältnissen ein wichtiger Anker sein kann. Auch können die durch Sport gebotenen Partizipationsmöglichkeiten sich präventiv auf die Entwicklung auswirken.

Durch die Authentizität im Sport und direkte Rückmeldung spricht Sport eine Sprache, die Jugendliche verstehen und annehmen können. Dadurch ergibt sich für Jugendliche die Möglichkeit, in sportlicher Interaktion gemachte Erfahrungen zu nutzen, um die eigenen Ressourcen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu stärken. Das gegenwartsorientierte Entfaltungsbedürfnis vieler Jugendlicher findet im Sport eine Möglichkeit sich auszudrücken. Sport bietet die Möglichkeit, den Entwicklungsprozess der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als Erfolg zu sehen, und richtet das Augenwerk nicht alleine auf das Entwicklungsergebnis. Die Erfahrung von Handlungsautonomie und das Erleben, Einfluss auf die eigene Entwicklung haben zu können, lässt sich im Sport erproben.

6.5.1 Körper

Die massiven körperlichen Veränderungen und die hohen soziokulturellen Erwartungen, mit denen Jugendliche während der Adoleszenz konfrontiert werden, bilden die grundlegende Struktur der Entwicklungsaufgabe „die Veränderungen des eigenen Körpers adaptieren“. Zudem nimmt körperliche Leistungsfähigkeit unabhängig von sportlicher Aktivität bei Jugendlichen (geschlechtsunabhängig) einen zentralen Stellenwert im Selbst- und Körperkonzept ein. Sie wird von Jugendlichen subjektiv höher als Gesundheit bewertet (vgl. Schmidt 2008, S. 75). Diesen Anforderungen stehen Jugendliche

nicht passiv gegenüber, sondern können als aktiv Gestaltende zur Bewältigung beitragen. Historisch hat sich ein Trend ergeben, der jugendliche Körper und jugendliches Aussehen ins Zentrum rückt. Die Symbolhaftigkeit jugendlicher Körper ist unvergleichlich. Das Körperkapital, das unter Jugendlichen gelegentlich mit sozialem Kapital gleichgesetzt wird, hat eine bedeutende Stellung. Viele Jugendliche gehen von einer hohen Korrelation zwischen sozialer Akzeptanz und körperlichem Aussehen aus. Da soziale Beziehungen eine elementare Rolle während der Adoleszenz spielen, lässt sich damit erklären, weshalb die subjektive Einschätzung und Beurteilung des eigenen Körpers zum zentralen Punkt der Selbstakzeptanz bei Jugendlichen beiträgt. „Der Körper ist sowohl Kapital als auch Krisenpotenzial“ (Brinkhoff 1998, S. 113) für Jugendliche. Durch Sport nehmen Jugendliche „ – geschlechtsunabhängig – ihren Körper als leistungsstark und attraktiv wahr. Damit ist ein wichtiger Grundstein für die Bildung eines positiven jugendlichen Selbstwertgefühls und für die Findung einer eigenen personalen Identität gelegt“(Schmidt 2008, S. 405). Jugendliche erfahren während der Pubertät eine Leistungssteigerung bei körperlichen Aktivitäten im Kraftausdauerbereich. Diese Steigerung der Belastbarkeit stellt für Jugendliche häufig eine positive Veränderung dar. Dabei kommt es nicht immer auf die objektiv messbaren Leistungen an, sondern auf das Bild bzw. die Vorstellung, die ein Individuum von seinem Körper entwickelt (vgl. Dau 2006, S. 56). Dabei bietet sportlicher Einsatz die Möglichkeit, die Leistungsfähigkeit auf den eigenen Einsatz zurückzuführen. Der direkte Effekt ist also deutlich sicht- und spürbar. „Wenn Leistungsfähigkeit nicht der Kompetenz sondern äußeren Umständen zugeschrieben wird, stimuliert sie nicht die Selbstwirksamkeitserwartung. Wie wir Barrieren interpretieren, ist von maßgeblicher Bedeutung für Selbstwirksamkeit und Leistungsfähigkeit“ (Schwarzer, Jerusalem 2002, S. 29). Es ist wichtig, dass Jugendliche Erfolge auf ihre eigene Leistungsfähigkeit und Anstrengung zurückführen können, damit Selbstwirksamkeit erfahren wird (vgl. a.a.O., S. 42). „…es fördert ihre Motivation, wenn sie sehen, dass sich Anstrengung auszahlt und dass dabei die eigenen Qualifikation zunimmt“ (ebd.). Sport und besonders pädagogisch betreute Sportprojekte bieten hierbei ein großes Potenzial. Da unabhängig von anderen Bereichen wie z. B. Schule spezifische Erfolgserlebnisse erreicht werden können. Sport bietet Jugendlichen auf der einen Seite die Möglichkeit, sich mit ihrer gesteigerten Leistungsfähigkeit bei anderen Jugendlichen, aber auch bei Erwachsenen unter Beweis zu stellen. Auf der anderen Seite nutzen sie das Setting als Möglichkeit, ihre körperliche Attraktivität zur Schau zu stellen. Hierbei sind geschlechtsspezifische Unterschiede erkennbar. Jungen weisen eine

höhere Zufriedenheit mit ihren Körpern auf. Für Jungen ist die Bedeutung von körperlicher Leistungsfähigkeit und sportlicher Kompetenz zentral. Für Mädchen hingegen steht die körperliche Attraktivität und Körperpräsentation im Vordergrund (vgl. Schmidt, Hartmann-Tews, Brettschneider 2003, S. 221).

Studien zeigen, dass Sportengagement bei Jugendlichen zu einer positiveren Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit führt. Männliche Vereinssportler weisen dabei die positivste und weibliche Nicht-Vereinsmitglieder die negativste Selbsteinschätzung auf. Über die Art und den Umfang des Sportengagements, die zu den Ergebnissen führen, herrschen keine einheitlichen Angaben. „Einig sind sich die meisten Studien in dem Ergebnis, dass sich sportlich aktive Jugendliche geschlechts- und altersunabhängig ein Körperkonzept attestieren, das sich in positiver Weise über ein größeres körperliches Leistungsvermögen und auch eine größere sportliche Kompetenz definiert“ (Schmidt, Hartmann-Tews, Brettschneider 2003, S. 223).

Das Erleben des eigenen Köpers als leistungsfähig und belastbar hat besonders für Mädchen positive Effekte in der Adaption der körperlichen Veränderungen. Sie empfinden ihren eigenen Körper häufiger als schön, wenn sie die Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit ihres Körpers kennen. Jungen hilft sportliche Betätigung dabei, die eigene Körperwahrnehmung nicht zu verlieren und ihre Kräfte mit anderen zu messen, um sich einen eigenen Standpunkt zu verschaffen. Das Akzeptieren des eigenen Körpers ist von fundamentaler Bedeutung für die Identitätsfindung Jugendlicher.

Man kann also sagen, dass Sport viele Möglichkeiten bietet, Jugendliche dabei zu unterstützen Ressourcen aufzubauen, die ihnen helfen mit der Entwicklungsaufgabe „die Veränderungen des Körpers akzeptieren lernen“ umzugehen. Das Erleben der gesteigerten Leistungsfähigkeit, die Erfahrung motorische Fortschritte zu erzielen und die Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Körper führt bei Jugendlichen subjektiv zu einem positiveren Körperempfinden. Sie erleben über sportliche Betätigung den Einfluss, den sie auf ihre eigene Entwicklung besitzen, indem sie Einfluss auf ihren Körper ausüben und sich die eigene Wahrnehmung darüber verändert. Dieses subjektiv positive Körperempfinden ist für die Akzeptanz der Veränderungen elementar.

6.5.2 Peergroup

„Die Bedeutsamkeit von Gleichaltrigenbeziehungen erreicht lebensgeschichtlich in der Adoleszenz ihren Höhepunkt“ (Schmidt, Hartmann-Tews, Brettschneider 2008, S. 219).

Durch die Veränderungen der sozial gesellschaftlichen Strukturen werden diese Beziehungen für Jugendliche immer bedeutsamer. Sie ergänzen das familiäre Beziehungsnetz, das trotz großer Veränderungen immer noch beträchtlichen Rückhalt für Jugendliche bedeutet. „Bei Freunden suchen Jugendliche wechselseitige Unterstützung und Intimität, bei Eltern vor allem Zusammenhalt und Rückhalt in Krisensituationen“ (Schmidt, Hartmann-Tews, Brettschneider 2008, S. 219). Die Peergroup ist dabei nicht nur Ort der Unterstützung und des Vertrauens, sondern bietet die Möglichkeit, Konfliktfähigkeit zu erproben, Konkurrenzverhalten auszuprobieren und gemeinsam gegen die Erwachsenenwelt zu rebellieren. Typischerweise ist sie nicht selten Ursprung für die Entstehung von Risikoverhalten und Devianz. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Mädchen suchen vor allem emotionale Unterstützung bei ihren Freundinnen, während Jungen ihre Freunde besonders für gemeinsame Aktivitäten und zur Relativierung von alltäglichen Spannungen oder Problemen brauchen (vgl. Schmidt, Hartmann-Tews, Brettschneider 2008, S. 219). Im Laufe des Jugendalters wird die Form des sozialen Rückhalts durch die Aufnahme gegengeschlechtlicher Freundschaften und später von Liebesbeziehungen ergänzt. Die Ergänzung der gleichgeschlechtlichen Freundschaften stellt Jugendliche vor eine große emotionale Herausforderung, die mit der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe verbunden ist.

Inwieweit sportliche Aktivität selbst die Kontaktfähigkeit Jugendlicher unterstützt und ihnen damit als Ressource zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben „neue (Peer)-Beziehungen aufbauen“ dient, ist schwer zu definieren. Die allgemeine Selbsteinschätzung Jugendlicher in Bezug auf ihre soziale Kontaktfähigkeit zum anderen Geschlecht fällt bei sportlich aktiven Jugendlichen unabhängig von der Sportart etwas höher aus (Schmidt, Hartmann-Tews, Brettschneider 2008, S. 219). Signifikant positiver fällt die subjektive Einschätzung sportlich aktiver Jugendlicher in Bezug auf ihre Kontaktfähigkeit zu gleichaltrigen Freunden aus. Sie fühlen sich im Umgang mit Gleichaltrigen kompetenter als sportlich inaktive. Dies kann vor allem auf das breitere Übungsfeld zurückgeführt werden. Sportlich aktive Jugendliche befinden sich häufiger in Situationen, in denen sie unabhängig von Elternhaus und Schule ihre sozialen Kontaktfähigkeiten erproben können (vgl. Brettschneider, Kleine 2002, S. 474f.). Unterschiedliche Studien zeigen, „dass Vereinsmitglieder über mehr soziale Kontakte verfügen und dass sie sich in ihren Netzwerken auch besser sozial integriert und unterstützt fühlen als Nicht-Mitglieder“ (Schmidt, Hartmann-Tews, Brettschneider 2008, S.

75). Das Verhältnis von Sporttreiben und sozialer Unterstützung kann als reziprok beschrieben werden.

> Sportliche Betätigung begünstigt über soziale Kontakte die Bildung von sozialen Netzwerken; erfährt eine Person darin Unterstützung, so erhöht das wiederum die Motivation zur Sportteilnahme und festigt auf diesem Wege die Bindung an das Sporttreiben, was wiederum dem sozialen Rückhalt zugute kommt (Wagner 2011, S. 130)

Brettschneider und Kleine (vgl. 2002, S. 474f.) konnten keine Verbesserung der langfristigen Freundschaften feststellen. Sie kamen zu dem Schluss, dass der Sportverein eher als „Kontaktvermittler“ als als „Kontaktpfleger“ für Jugendliche fungiert, denn bei Beendigung der Teilnahme an einem Sportangebot bleiben die Kontakte meist nicht weiter bestehen. Jedenfalls nicht in einer Form, die sozialen Rückhalt und soziale Integration fördern.

Für die Dauer der Zugehörigkeit zu einer Sportgruppe können der Prozess des Aushandelns der Normen und Werte innerhalb dieser Gruppe als eine positive Ressource gesehen werden. Durch die im Sport geltenden Werte wie Fairness, Fairplay und Teamgeist werden diese Werte im Idealfall zu den handlungsleitenden Werten der gesamten Gruppe bestimmt und es erfolgt eine zusätzliche Orientierung an diesen Werten auch außerhalb der Sportgruppe. An dieser Stelle ist die Funktion der TrainerInnen und/oder pädagogischen BetreuerInnen von besonderer Bedeutung, da Fairness und Fairplay immer wieder thematisiert und reflektiert werden sollten. Dadurch können diese Werte sich innerhalb der Gruppe nachhaltig etablieren, den Zusammenhalt stärken und den Umgang miteinander leiten. Es wird davon ausgegangen, dass diese Werte auch über die Dauer der Zugehörigkeit zu der Gruppe weiter in sozialer Interaktion gelebt werden. Das gemeinsame Lösen und Bewältigen von Konflikten, wie es bei sportlichen Wettkämpfen häufig vorkommt, stärkt den Zusammenhalt einer Gruppe und trägt zu einem stärkeren Gemeinschaftsgefühl bei (vgl. Seiffge-Krenke 2011, S. 54).

Selbstorganisierte Angebote im Freizeit- oder informellen Sportbereich bieten Jugendlichen andere Möglichkeiten, ihre Kontaktfähigkeiten und zu erweitern. Bei diesen Angeboten stehen die Autonomie und die Unabhängigkeit jugendlicher Akteure im Mittelpunkt. Geht man davon aus, dass jugendliche Peergroups sich überwiegend entlang gemeinsamer Interessen herausbilden, ist dies eine geeignete Chance für Peererfahrungen, bei denen das gemeinsame Sporttreiben und das Vertreten gemeinschaftlicher Interessen in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. Gerlach, Brettschneider 2011, S. 173).

Es kann also davon ausgegangen werden, dass Jugendliche durch die Zugehörigkeit zu Sportgruppen die Möglichkeit haben, sich verstärkt in sozialer Interaktion mit Gleichaltrigen zu üben und auszuprobieren. Gleichzeitig können sich, die Leitgedanken des Sports (Fairness, Teamgeist etc.) positiv auf die Gruppenbildung auswirken, sofern sie gut vermittelt werden. Für die Dauer der Zugehörigkeit zu einer Sportgruppe können sich also durchaus Unterstützungsmöglichkeiten ergeben. Unklar ist aber, ob dies Möglichkeiten nach Beendigung der Teilnahme weiter bestehen bzw. ob Effekte daraus Einfluss auf die weitere Entwicklung der Jugendlichen haben.

6.5.3 Identität

Wie schon in den vorangegangenen Kapiteln erwähnt, gibt es einen engen Zusammenhang zwischen dem Umgang bzw. der Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Ausbildung einer eigenen Identität. Zur Herausbildung der eigenen Identität trägt wesentlich das eigene Selbstkonzept bei. Teil des Selbstkonzepts ist das eigene Körperkonzept. Dies ist, wie im vorangegangenen Kapitel ausführlich diskutiert, bei sportlich aktiven Jugendlichen meist positiver ausgeprägt als bei nicht aktiven. Die Wahrnehmung des eigenen Körpers als leistungsstark und attraktiv unterstützt die Bildung eines positiven Selbstkonzepts. Besonders bei Mädchen, die sich während der Adoleszenz häufig über ihr äußeres Erscheinungsbild definieren, unterstützt ein positiv geprägtes Körperkonzept die Herausbildung einer stabilen Identität. Brettschneider (vgl. 1998, S. 231) erwähnt u.a. im ersten Deutschen Kinder und Jugendsportbericht, dass in Bezug auf das Selbstwertgefühl sportlich aktive Jugendliche positivere Selbsteinschätzungen abgeben. Das Selbstwertgefühl bezieht sich neben dem Körperkonzept auch auf die motorischen Leistungsfähigkeiten. Durch motorische Fähigkeit erlangen Jugendliche Anerkennung und Rückmeldung für ihr Verhalten. In beiden Fällen ist eine positive Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten erlangen unterstützend für die Bildung eines positiven Selbstwertgefühls.

Das „Selbstwertgefühl strukturiert nicht nur unsere Wahrnehmung, sondern steuert auch unser Verhalten“ (Brettschneider 2008, S. 7) und hat dadurch einen großen Einfluss auf die Identitätsbildung. Die im Sport erworbenen Kompetenzen sind für Jugendliche von besonderer Relevanz, da diese unter Gleichaltrigen wie auch bei Erwachsenen Anerkennung hervorrufen. Die Abwägung von Selbst- und Fremdeinschätzung unterstützt den Entwurf eines Selbstbildes, dass die Selbstwirksamkeitsvorstellung beinhaltet.

Wenn dies positiv geprägt ist, hat es positive Auswirkungen auf den Identitätsbildungsprozess. Das realistische Einschätzen der eigenen Handlungsfähigkeit und der eigenen Handlungsmöglichkeiten spielt eine weiter wichtige Rolle bei der Identitätsbildung. Im Sport bieten sich viele Möglichkeiten, diese Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erproben und zu erfahren. Wichtig ist dabei die Rückmeldung von anderen. Die Transparenz und die leichte Nachvollziehbarkeit der Kriterien, die für die Bewertung angelegt werden, erhöhen für Jugendliche die Bedeutung der Rückmeldung zur eigenen Leistung, da für sie besonders die Erfahrungen, „welche die Bewertung des eigenen Handelns durch Dritte beinhalten, für den Aufbau personaler Identität von entscheidender Bedeutung (sind)“ (Brinkhoff 1998, S. 112).

> Leistungsfähigkeit im Sport wird insbesondere für große Teile von Jugendlichen zum legitimen Mittel, sich unter vergleichbaren Wettbewerbsbedingungen zu bewähren und erste, besonders unter den Augen Gleichaltriger hoch bewertete Erfolge zu erringen. Hierbei handelt es sich um Erfolge, die oft ergänzend, aber auch kompensierend zu passablen schulischen Leistungen treten können und auf diese Weise das „innere“ und „äußere“ Bild eines Jugendlichen verändern und dabei im positiven oder negativen Sinn stark beeinflussen können (Brinkhoff 1998, S. 113).

Sportliche Erfolge beziehen sich dabei nicht nur auf die spezifisch sportlichen Leistungen, sondern können auch im niedrigschwelligen Rahmen, in offenen Angeboten erzielt werden. So kann für ein Mädchen aus einem konservativ muslimisch geprägten Elternhaus die Teilnahme an einem Mädchensportangebot ohne jeglichen Leistungsanspruch auf sportlicher Ebene für ihre Identitätsbildung eine positive Wirkung haben. Die Möglichkeit, unterschiedliche Rollen im Sport einzunehmen und auszuprobieren, wirkt sich unterstützend auf den Identitätsbildungsprozess aus.

Es wird vermutet, dass Jugendliche, die unter Angststörungen leiden, häufig auch unter einem geringen Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen leiden. In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass sportliche Aktivität dazu beitragen können, das Selbstvertrauen zu stärken und dadurch die Angststörungen zu mindern (vgl. Schmidt, Hartmann-Tews; Brettschneider 2008, S. 134f.). Die wissenschaftlichen Ergebnisse sind zu diesem Thema aber noch nicht ausreichend verifiziert, um eine Korrelation zwischen sportlicher Aktivität und Minderung von Angststörungen nachzuweisen. Tendenziell wird aber davon ausgegangen, dass auch hier sportliche Aktivität zur Bildung einer positiven Identität beitragen könnten.

Brinkhoff (vgl. 1998, S. 114) hebt besonders die protektiven Möglichkeiten hervor, die Sport in Bezug auf die personalen Ressourcen haben kann. Gerade in Situationen, in

denen das subjektive Stressempfinden über einen längeren Zeitraum steigt, kann Sport durch kathartische Prozesse und seine Time-Out-Funktion das Stressempfinden mindern. Durch gemindertes Stressempfinden und geringere Belastungen sind die Chancen, eine stabile Identität mit einem positiven Selbstbild herauszubilden, für Jugendliche deutlich besser.

Es zeigt sich, dass, wie erwähnt, die Entwicklungsaufgabe „eine eigene Identität finden“ quasi als übergeordnete Kategorie der Entwicklungsaufgaben gesehen werden kann. Sowohl der Umgang mit den Veränderungen des eigenen Körpers und das damit im engen Zusammenhang stehende Selbstkonzept, als auch die soziale Unterstützung durch die Gruppe und die Möglichkeit, innerhalb einer Gruppe Erfahrungen im sozialen Miteinander zu üben, haben erheblichen Einfluss auf die Ausbildung einer eigenen stabilen Identität. Weiter unterstützt die im Sport leicht erfahrbare eigene Handlungsfähigkeit und die direkte und transparente Rückmeldung über erbrachte Leistung die Herausbildung einer eigenen Identität.

6.6 Die Rolle des Pädagogen in sportorientierten Projekten

Da es in dieser Arbeit um Soziale Arbeit mit Jugendlichen im Sportbereich geht, kommt der Rolle von PädagogInnen und/oder TrainerInnen eine besondere Bedeutung zu. An dieser Stelle werden die besonderen Anforderungen an PädagogInnen in Sportprojekten diskutiert. Die allgemeinen Anforderungen, die an pädagogische Fachkräfte in Freizeitprojekten gestellt werden, werden hier vorausgesetzt und nicht gesondert mit angeführt.

Die entwicklungsfördernden und ressourcenstärkenden Wirkungsweisen, die Sportangebote haben können, sind abhängig von den institutionellen Rahmenbedingungen und der Umsetzung in die soziale Praxis. In den vorangegangenen Kapiteln ist ausführlich dargestellt worden, welche Möglichkeiten Sportangebote bieten können. An dieser Stelle soll nun auf die spezielle Rolle der PädagogInnen in pädagogisch begleiteten Sportprojekten eingegangen werden, denn „Sport an sich (ist) nicht per se erzieherisch, präventiv, integrativ und sozial. Die im Sport angelegten kulturellen (…) Werte müssen eingeübt und gelebt werden“ (Pilz 2002, S. 9). Erst dann können sich die psychosozialen Unterstützungspotenziale entfalten.

Auch die Deutsche Sportjugend weist auf die Bedeutung der begleitenden Person in Bezug auf die Verwirklichung des Unterstützungspotenzials hin (vgl. DSJ 2002, S. 15).

Das Bewusstsein der PädagogInnen über den Einfluss seiner/ihrer Rolle ist von großer Relevanz.

Jugendliche geben an, dass der/die Übungsleiter/in im Sport für sie eine große Vorbildfunktion besitzt. Die Rolle des/der Übungsleiters/Übungsleiterin oder Trainers/Trainerin als Vorbild hat sich in den letzten Jahren stark intensiviert durch die zunehmende mediale Präsenz und Anerkennung von Sportereignissen. Über die Vorbildunktion hinaus bestätigt ein Großteil der Jugendlichen (67,1%), die in Sportvereinen vertreten sind, dass ihre ÜbungsleiterInnen ihnen auch „als Vertraute für die in den Lebensphasen typischen Probleme des Alltags zu Verfügung stehen“ (Brinkhoff 1998, S. 294). Der/die ÜbungsleiterIn nimmt also auch in der Wahrnehmung der Jugendlichen selber Einfluss auf ihre eigene Entwicklung.

In der Arbeit mit Jugendlichen aus deprivierten Lebenslagen kommt der Rolle als PädagogeIn eine besonders hohe Bedeutung zu. Diese Jugendlichen sind aufgrund ihrer Erfahrungen teilweise nicht besonders zugänglich für milieufremde Personen. Um diese Hürde zu überwinden, muss der/die PädagogIin in der Lage sein sich mit dem allgemeinen Lebensrahmen der Jugendlichen vertraut zu machen und sich darauf einzulassen. Dann hat er die Möglichkeit, die allgemeinen entwicklungsfördernden Möglichkeiten von Sport so zu vermitteln, dass die Jugendlichen sie über das Sportsetting hinaus für sich nutzen können (vgl. Klein 1989, S. 190).

> Jugendliche in sozial deprivierten Lebenslagen (gewinnen) gerade in der sozialen Abgrenzung Gegenstrategien zur Herstellung von Identität und von Selbstwertgefühl. Zwangsläufig erfolgt so auch eine besondere Betonung der zentralen Dimension des subkulturellen Lebensstils. In der alltäglichen Auseinandersetzung kommt es dann darauf an, die jeweiligen Bedeutungen dieser Dimension innerhalb der Subkultur ernst zu nehmen (a.a.O., S. 193).

Nur so kann der Zugang zu den Jugendlichen und damit die Möglichkeiten von Sport umfassend genutzt werden. „In dieser in der Regel sehr intensiven und engagierten Sphäre des Miteinanders an der gemeinsamen Sache vermittelt der Übungsleiter den Jugendlichen eine Sichtweise der Welt (längst nicht nur des Sports), die stark von eigenen Erfahrungen und pädagogischen Grundsätzen durchsetzt ist“ (Brinkhoff 1998, S. 293). Die eigene Identität und Haltung des Pädagogen/der Pädagogin ist von großer Bedeutung. Gerade „vor dem Hintergrund prinzipiell unsicherer Wirkungszusammenhänge erscheint die Vergewisserung der eigenen Haltung – auch und gerade mit dem Blick auf die Entwicklung von Jugendlichen – unerlässlich“ (Neuber 2007, S. 257).

Ob Sport als Stressor erlebt wird, weil eine Diskrepanz zwischen individueller Handlungskompetenz und Handlungsanforderung von außen wahrgenommen wird und diese zu Ängsten vorm Scheitern, Versagen oder Stigmatisierung führt, oder ob Sport als stressreduzierend und entwicklungsfördernd wahrgenommen wird, hängt mit der Rolle des Pädagogen/der Pädagogin zusammen. Schafft der Pädagoge/die Pädagogin es, das Setting so zu steuern, dass die diversen Unterstützungspotenziale des Sports für jede/n nach seinen/ihren Möglichkeiten zugänglich gemacht werden, kann er oder sie in der Rolle des „stillen Helfers“ dazu beitragen, dass Jugendliche während der Sportangebote viele Momente erleben können, die entwicklungsfördernde Funktionen haben (vgl. Brinkhoff 2000, S. 15). Um die Entwicklung der Jugendlichen im Sport bestmöglich zu fördern, bestehen hohe Anforderungen an das pädagogisch-psychologische und didaktisch-methodische Können der PädagogeIn. Um den Besonderheiten dieser Entwicklungsphase gerecht zu werden, muss ein umfangreiches Wissen über die psychischen und physischen Entwicklungsvorgänge vorhanden sein. Zusätzlich ist die eigene sportartenspezifische Erfahrung von großer Bedeutung, um die Vorbildfunktion zu stärken (vgl. Meinel, Schnabel 2007, S. 326).

Ob und wie die im Sport erlernten sozialen Fähigkeiten in andere Bereiche transferiert werden können und dadurch zur erfolgreicheren Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beitragen können, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Pühse (1990, S. 305) beschreibt die besonderen Anforderungen an PädagogInnen im sportorientierten Bereich wie folgt:

> Der Lehrende (muss) im Herausarbeiten von situativen Ähnlichkeiten geschult werden, auf diese Parallelen hingewiesen, zum Aufspüren von Erkennen allgemeiner Prinzipien angeregt, auf die Anwendbarkeit des Gelernten in verschiedenen Bereichen hingewiesen, zur sprachlichen Formulierung dieser Prinzipien aufgefordert sowie zur Einsicht in die Technik des Lernens geführt werden und speziell auch in Formen entdeckenden Lernens geeignete Voraussetzungen für das Zustandekommen von Transferprozessen erhalten (Pühse 1990, S. 304).

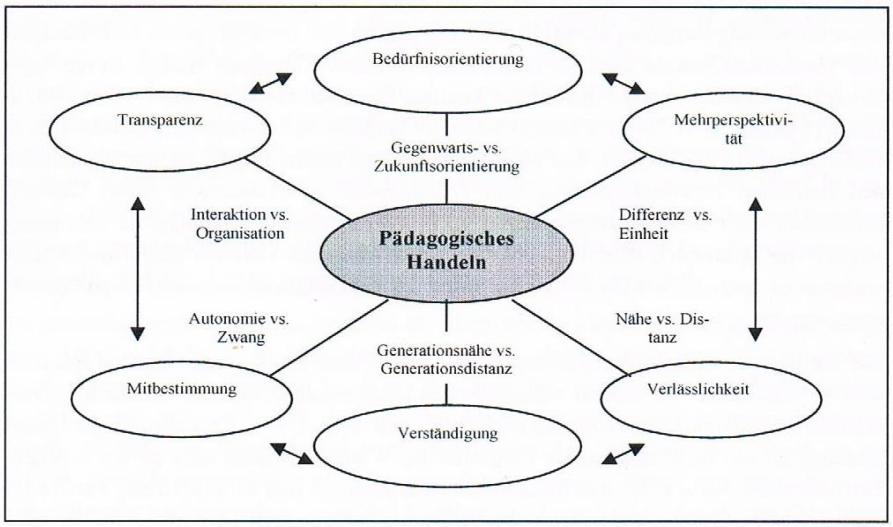
Auch in dieser Beschreibung der allgemeinen Anforderungen an PädagogInnen in Hinblick auf die Übertragbarkeit von im Sport erworbener sozialer Kompetenzen in andere Bereiche wird die Komplexität der Anforderung an die PädagogInnen deutlich. Die Beobachtung von Veränderungen und das angemessene Reagieren darauf, um dadurch zur Reflektion eigener Handlungsweisen anzuregen und mögliche Veränderungen hervorzurufen, ist eine grundlegende Aufgabe der PädagogInnen. Um eine hohe Kontinuität in der Teilnahme und damit einen größeren Einfluss zu erlangen, ist es unerlässlich, dass

die PädagogInnen angemessen auf auftretende Ausweichtendenzen und Konzentrationsschwierigkeiten von Jugendlichen reagieren und dadurch die Dropout-Quote verringern.

Die Jugendlichen sollten sich hohe, aber realistische Nahziele im sportlichen Bereich stecken. Der Pädagoge/die Pädagogin ist dazu angehalten, diese Ziel gegebenenfalls mit den Jugendlichen gemeinsam zu erarbeiten oder zu überarbeiten, da es gerade in der Adoleszenz auch zu groben Über-, aber auch Unterschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit kommen kann. Es ist wichtig, den Jugendlichen Erfolgserfahrungen zu vermitteln, die sie auf die eigene Leistungsfähigkeit zurückführen können, denn dadurch wird eine positive Selbstwirksamkeitserfahrung aufgebaut. Auch bei der Leistungskontrolle ist teilweise eine Unterstützung des Pädagogen/der Pädagogin hilfreich. Die Aufgabe der PädagogInnen besteht nicht darin, die Jugendlichen auf Erfolge oder Defizite hinzuweisen, sondern darin, sie dabei zu unterstützen, eine realistische Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten zu erarbeiten und mit ihnen gemeinsam das eigene Verhalten immer wieder zu reflektieren und gegebenenfalls Bewältigungsstrategien zur Erreichung der Ziele zu erarbeiten (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002, S. 42f.). Dabei spielt das Niveau der sportlichen Leistung keine Rolle. Die Entwicklungsaufgaben sollten dabei nie nur auf die Zukunft gerichtet sein, sondern auch dem Bedürfnis gegenwartsbezogenen Handelns gerecht werden. „Die Auseinandersetzung mit zukunftsgerichteten Entwicklungsaufgaben hat nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn sie aktuelle, lebensweltlich begründete Bedürfnisse der Heranwachsenden aufgreift“ (Neuber 2007, S. 141). Neubers Forschung beschreibt einen Zusammenhang zwischen der Struktur und Verbindlichkeit eines Settings und der Zukunftsorientierung der entsprechenden Entwicklung (vgl. Neuber 2007, S. 221). Diese Ergebnisse zeigen, dass in der Organisation und Planung solcher Angebote ein Wechsel zwischen strukturierten und angeleiteten Phasen und offenen, eher frei gestalteten Phasen den Bedürfnissen der Jugendlichen am meisten entspricht.

Die Beteiligung Jugendlicher an der Methodenauswahl und den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Projektverlauf haben sich als zielführend und entwicklungsfördernd erwiesen. Die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten sind im Hinblick auf die Entwicklungsförderung elementar, da sie die subjektive Handlungsfähigkeit der Jugendlichen erlebbar werden lassen und dazu beitragen, von der Fremdbestimmtheit zur Selbstbestimmtheit überzugehen (vgl. Neuber 2007, S. 141, 254). Die gesamte Atmosphäre, in der die Interaktion stattfindet, ist immer von Bedeutung. „Im pädagogischen

Prozess stellt sich nun die anspruchsvolle Aufgabe, die gesteigerten Anforderungen der Moderne situativ angemessen mit den Bedürfnissen und Interessen der Heranwachsenden zu vereinbaren“ (a.a.O., S. 139). In folgender Graphik hat Neuber (2007) die Ansatzpunkte für eine Entwicklungsförderung im Jugendalter veranschaulicht.



(Neuber 2007, S. 257)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass den PädagogInnen in sportorientierten Projekten eine vielfältige Funktion zukommt. Sie müssen einerseits fachlich ein großes Wissen über die Entwicklungsschritte der Jugendlichen und die damit verbundenen Anforderungen haben. Dazu ist es weiterhin von großem Vorteil, wenn sie auch die jeweiligen Sportart gut kennen und einen möglichst großen Erfahrungsschatz vorzuweisen haben, da die Kompetenz, die dem Pädagogen/der Pädagogin zugeschrieben wird, und die persönliche Beziehung zu ihm/ihr grundlegend für die gemeinsame Arbeit mit den Jugendlichen ist.

7 Fazit

Die Wirkungsweisen und Möglichkeiten sportorientierter Angebote der Jugendarbeit lassen sich nicht pauschal beschreiben. Durch die Komplexität menschlicher Entwicklung ist das auf vielen Gebieten der Sozialen Arbeit dominierende Technologiedefizit auch hier sichtbar. Es ist nicht möglich, ein universelles Ursache-Wirkungsprinzip für die entwicklungsfördernden Möglichkeiten sportorientierter Angebote zu erstellen. Dass sportorientierte Angebote der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen aber spezifische entwicklungsfördernde Potenziale aufweisen, steht außer Frage.

Gerade die Zielgruppe Jugendliche aus sozial benachteiligten Großstadtgebieten, die häufig durch strukturelle Gegebenheiten besonderen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, bieten sportorientierte Angebote eine Möglichkeit, die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu unterstützen.

Sportorientierte Angebote der Jugendarbeit bieten den Vorteil, dass sie im Sinne der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit an den Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten vieler Jugendlicher anknüpfen. Gerade die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten, die häufig als schwer erreichbar gilt, findet in sportorientierten Angeboten einen Anknüpfungspunkt an ihre Lebenswelt. Sport entspricht von seiner Struktur her in vielen Bereichen den Bedürfnissen Jugendlicher nach Spannung, Abenteuer, Grenzerfahrung und Kräftemessen. Dazu kommen die transparenten und leicht nachvollziehbaren Regeln und Strukturen, die den multiplen Verunsicherungstendenzen, die das Aufwachsen in sozial schwachen Stadtgebieten mit sich bringt, gegenüber stehen. Diese Kombination hebt die Möglichkeit hervor, Sport als Medium der entwicklungsfördernden Jugendarbeit zu nutzen.

Hinzukommt, dass sportorientierte Angebote besonders geeignet sind, in ihrer Angebotsstruktur nicht nur benachteiligte Jugendliche anzusprechen, sondern eine bandbreite Jugendlicher aus verschiedensten sozialen Schichten zusammenzubringen. Somit können sie eine Pathologiesierung bestimmter Gruppen von Jugendlichen vermindern und einen großen Beitrag zur Einbindung und Integration Jugendlicher in soziale Netzwerke leisten.

Die Bewältigung relevanter Entwicklungsaufgaben während der Jugend trägt maßgeblich zum Erwerb von Fähigkeiten, Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten bei, die für die weiter konstruktive und zufriedenstellende Lebensführung elementar sind. Durch

die Weiterentwicklung kognitiver Fähigkeiten und die wachsenden Reflexionsfähigkeiten werden Jugendlichen Möglichkeiten und Grenzen ihrer eigenen Handlungsfähigkeit durch die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben bewusst.

Wenn es in dieser Phase an Selbstwirksamkeitserfahrung mangelt und die eigene Handlungsfähigkeit als gering eingeschätzt wird, kann dies gravierende Folgen für das weitere Leben haben. Durch negativ geprägte Zukunftsperspektiven wählen Jugendliche aus sozialen Brennpunkten häufig einen durch das Moratoriumskonzept geprägten Entwicklungsweg. Sie befinden sich überdurchschnittlich oft unter den segregierten und marginalisierten Jugendlichen. Auch hier ist die Passgenauigkeit von Sportangeboten wiederzuerkennen, da sie dem Gegenwartsbedürfnis und den durch den gesellschaftlichen Wandel der Sozialisationsinstanzen immer mehr in den Fokus gerückten Peerbezug entgegenkommen. Durch die hohe Authentizität und die konkrete zurechenbare Leistung können Sportangebote hilfreiche und unterstützende Selbstwirksamkeitserfahrungen produzieren, die sich kompensierend auf ein negativ geprägtes Selbstbild auswirken können. Um Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen zu können, sind ein stabiles Selbstwertgefühl und ein positives Körperkonzept wichtige Faktoren. Sportorientierte Angebote bieten gerade für Jugendliche aus sozialen Brennpunkten eine Chance, das häufig durch Bewegungsmangel verursachte erhöhte Gesundheitsrisiko zu vermindern. Hinzu kommt die Möglichkeit, die Konzentrationsfähigkeit zu steigern, was sich wiederum positiv auf die schulischen Leistungen auswirken und somit als positiv für das Selbstwertgefühl ausgelegt werden kann. Als weitere ressourcenstärkende Auswirkung von Sport kann die Steigerung des psychischen Wohlbefindens genannt werden, was wiederum die Resilienz gegen negative Einflüsse von außen stärkt und mit einer erhöhten Motivation zur Bewältigung von Alltagsanforderungen korreliert. Sportangebote bieten Jugendlichen Möglichkeiten in einem selbstgewählten Rahmen die eigenen Stärken und Schwächen zu erfahren und durch direktes und erfahrungsorientierte Lernen am eigenen Leib sich mit sich selbst und seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Dies alles trägt dazu bei Ressourcen zu schaffen die sich positiv auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auswirken können.

Besondere Relevanz während der Jugend haben die Entwicklungsaufgaben, die sich auf die innerpersonale, intrapersonale und kulturelle/sachliche Ebene beziehen. Auf der innerpersonalen Ebene ist es elementar, einen Umgang mit den eigenen körperlichen Veränderungen zu finden. Sportangebote können hierbei als eine Ressource gesehen

werden, da sich Jugendliche dort im besonderen Maße mit dem eigenen Körper auseinandersetzen. Der Körper rückt in den Mittelpunkt und wird nicht wie in vielen anderen Bereichen (z.B. Schule, Beruf usw.) verdrängt. Das aktive Erleben des eigenen Körpers als leistungsstark und veränderbar unterstützt Jugendliche dabei ein positives Körperkonzept zu entwickeln. Die körperliche Leistungsfähigkeit ist nicht im Sinne von Leistungssport zu verstehen, sondern begründet sich auf der subjektiven Deutung der Jugendlichen. Die Entwicklungsaufgabe neue Freundschaften zu anderen Jugendlichen aus- und aufzubauen kann der interpersonellen Ebene zugeordnet werden und ist genau wie die Adaption der körperlichen Veränderungen besonders während der Jugendphase relevant. Durch die gesteigerte Differenzierungsfähigkeit und die neu gewonnene Möglichkeit der Perspektivübernahme verändern sich die Beziehungen unter Jugendlichen. Dabei bieten Sportangebote ein breites Feld für die Erprobung von Kontakt- und Konfliktfähigkeit. Für die Dauer der Zugehörigkeit zu einer Sportgruppe wird diese in der Regel als sozialer Rückhalt bewertet. Unklar aber ist, wie es sich nach Beendigung der Teilnahme verhält, da noch nicht erforscht ist, wie sich die Langzeiteffekte in Bezug auf diese Entwicklungsaufgabe verhalten.

Die Entwicklung einer eigenen Identität kann als eine übergeordnete Kategorie der Entwicklungsaufgaben angesehen werden, die auch während der Jugend eine zentrale Bedeutung hat. Die Wahrnehmung des eigenen Körpers als belast- und veränderbar sowie die die Chance Selbstwirksamkeitserfahrungen zu erleben geben Jugendlichen die Möglichkeit sich mit sich auseinanderzusetzen und ihre eigenen Fähigkeiten auszuprobieren und einschätzen zu lernen. Hinzu kommt der Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung der während Sportangeboten auf einfache und beiläufige Weise vorgenommen wird und zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen verhilft. Weiterhin bieten Sportangebote durch das Verringern von Stressempfinden, durch ausreichend Bewegung eine gute Möglichkeit, die Ausbildung einer stabilen Identität zu unterstützen. Sportlich aktive Jugendliche attestieren sich in der Regel selber ein positiveres Körperkonzept und ein besseres Selbstwertgefühl, was die Herausbildung der eigenen Identität ebenfalls positiv unterstützt. Hinzu kommen die im Sport gelebten Werte wie Fairness und Teamgeist, die sich bei einer angemessenen Implementierung auch in den Alltag übertragen lassen und dadurch den eigenen Standpunkt in Bezug auf zu vertretende Werte und Normen beeinflussen.

Sportorientierte Angebote können also auf unterschiedlichen Ebenen die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unterstützen. Die entwicklungsfördernden Aspekte entstehen aber nicht von selbst und nebenbei, sondern durch Implementierung, Unterstützung und angemessene Reflektion durch die anleitenden PädagogenInnen, immer mit Blick auf den Transfer des Erlebten und Erlernten in den Alltag der Jugendlichen. Da viele Ressourcen sich auf die psychosozialen Bereiche der Entwicklung beziehen und dadurch nicht in jedem Setting zum Tragen kommen, müssen sie explizit gefördert werden, damit die gewünschten Effekte eintreten.

Das auch der herkömmliche Vereinssport positive Auswirkungen auf die Entwicklung haben kann, soll hier nicht in Abrede gestellt werden. Es bleibt aber festzuhalten, dass er gezielte Entwicklungsförderung durch Sport nicht leisten kann. Zu beachten ist weiterhin, dass nicht alle Jugendlichen einen positiven Zugang zu Sport und Bewegung haben. Da die positiven Effekte, die durch Sportangebote erzielt werden sollen, aber auf einer aktiven Teilnahme mit einer möglichst großen intrinsischen Motivation der Teilnehmenden beruhen, ist davon auszugehen, dass sie in dem beschriebenen Ausmaß nur für Jugendliche gelten, die einen positiven Zugang zum Sport haben und sich in hohem Maß damit identifizieren können.

Sport kann nicht helfen, die Lebensumstände und Bedingungen der Jugendlichen zu verändern. Er kann aber unter bestimmten Voraussetzungen helfen, dass Entwicklungsaufgaben besser bewältigt werden können und dadurch zu einem gelingenderen Alltag beitragen.

Wünschenswert für die Zukunft wäre eine breitere und längsschnittlich angelegte Forschung. Diese Untersuchung hat verdeutlicht, dass es kaum Längsschnitt-Studien zu sportorientierten Projekten der Sozialen Arbeit gibt. Auch gibt es kaum Studien zu den Langzeiteffekten von sportorientierten Angeboten. Dafür müssten einheitliche Standards für die Forschung entwickelt werden. Die Einbindung des Themas in die Aus- und Weiterbildung von SozialpädagogeIn wäre wünschenswert, um die Möglichkeiten und Ressourcen sportorientierter Angebote in der Jugendarbeit stärker nutzen zu können.

Literaturverzeichnis

ABELE, ANDREA; BREHM, WALTER: Sport zum „Sich – Wohlfühlen“ als Beitrag zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. In: Brettschneider, W-D.; Baur, J.; Bräutigam, M.(Hrsg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Schorndorf: Hoffmann 1989, S. 114-132.

ALBERT, MATHIAS; HURRELMANN, KLAUS; QUENZEL, GUDRUN: Jugend 2015: Eine neue Generationsgestalt? In: Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun: 17. Shell Jugendstudie. JUGEND 2015. Frankfurt am Main: Fischer 2015, S. 22-46.

BECKER, P: Offenheit der Erfahrung, Bewährung im Abenteuer und Selbsttätigkeit im praktischen Tun. In: neue Praxis, 2000 5, S. 472-485.

BOCK, KARIN: Die Kinder- und Jugendhilfe. In: Thole, Werner: Grundriss Soziale Arbeit. 4., überarbeitet und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: SV-Verlag für Sozialwissenschaften 2012 S. 439-460.

BOOS-NÜNNING, URSULA; KARAKASOGLU, YASEMIN: Partizipation und Chancengleichheit von zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe – Ergebnisse und Konsequenzen aus dem zehnten Kinder- und Jugendbericht. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.: Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München: Eigenverlag 2002, S. 47-66.

BRETTSCHNEIDER, WOLF-DIETRICH**:** Aufwachsen in Deutschland – und was der Sport dazu beitragen kann. In: Tagungsdokumentation Bewegung und Sport in der Kinder- und Jugendarbeit. Fachhochschule Braunschweig Wolfenbüttel 2008, S. 4-13.

BRETTSCHNEIDER, WOLF-DIETRICH; KLEINE, THORSTEN: Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann 2002.

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

BRINKHOFF, KLAUS-PETER: Sport und Sozialisation im Jugendalter. Entwicklung, soziale Unterstützung und Gesundheit. Weinheim, München: Juventa 1998.

BFJFFG BUNDESMINISTERIUM FÜR JUGEND, FAMILIE, FRAUEN UND GESUNDHEIT: Achter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Bestrebung und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Universitäts-Buchdruckerei 1990.

BRINKHOFF, KLAUS-PETER: Über die psycho-sozialen Funktionen im Kindes und Jugendalter. In: deutsche jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit 48 2000, S. 387-395.

DAU, NILS: Möglichkeiten und Grenzen des Sports als Instrument einer verbesserten Kooperation zwischen Jugendhilfe, Schule und Sportverein. Diplomarbeit: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg Fakultät Soziale Arbeit und Pflege Studiendepartment Soziale Arbeit 2006

DOSB: Wen Vertritt der Sport?

<https://www.dosb.de/de/organisation/was-ist-sport/sportdefinition/>. 2017-26-4.

DREHER, EVA; DREHER, MICHAEL: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, Detlev, Stiksund, Arne: Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen: Verlag für Psychologie 1985a, S. 56-70.

DREHER, EVA; DREHER, MICHAEL: Wahrnehmungen und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalter. In: A. Knapp; D.H. Rost: Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim: Psychologie VCH 1985b, S. 30-61.

ERIKSON, ERIK H.: Jugend und Kriese. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1988.

ERIKSON, ERIK H: Identität und Lebenszyklus. 7., Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1981.

FEND, HELMUT: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 2. Durchgesehene Auflage. Opladen: Leske+Budrich 2001.

FEND, HELMUT: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band II. Bern: Verlag Hans Huber 1991.

FLAMMER, AUGUST; ALSAKER, FRANCOISE D.: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern: Verlag hans Huber 2002.

FRIEDRICHS, JÜRGEN; BLASIUS, JÖRG: Leben in benachteiligten Wohngebieten. Opladen: Leske+Budrich 2000.

FUCHS, REINHARD: Sport, Gesundheit und Public Health. Göttingen: Hogrefe 2003

FÜLLBIER, P.: Jugendsozialarbeit. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe, 2 Expertisen. München 2003.

GERBER, MARKUS: Sport, Stress und Gesundheit bei Jugendlichen. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann 2008.

GERLACH, ERIN: Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung. Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für das Selbstkonzept von Heranwachsenden. Achen: Meyer&Meyer 2008.

GERLACH, ERIN; BRETTSCHNEIDER, WOLF-DIETRICH: soziale Unterstützung und Sportverein. In: Tietjens, Maike; Straß, Bernd (Hrsg.): Facetten sozialer Unterstützung. Hamburg: Feldhaus 2011, S. 171-186.

GILLIS, JOHN R.: Geschichte der Jugend. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag 1980.

GÖPPEL, ROLF: Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben - Entwicklungskrisen - Bewältigungsformen. Stuttgart: Kohlhammer 2005.

GROB, ALEXANDER; UTA, JASCHINSKI: Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim: Beltz Verlag 2003.

GRUNWALD, KLAUS; THIERSCH, HANS: Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag 2005, S. 1136-1148.

GRUPPE, OMMO; KRÜGER, KLAUS: Einführung in die Sportpädagogik. 3., neu bearbeitet Auflage. Schorndorf: Hoffman Verlag 2007.

HABERMAS, TILMANN: Identitätsentwicklung im Jugendalter. In: Birbaumer, Niels u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Göttingen: Hogrefe 2008, S. 363-387.

HAFENGER, BENNO; SCHRÖDER, ACHIM: Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag 2005, S. 840-850.

HAVINGHURST, R. J: Developmental task and education (first ed. 1948). New York: Longman 1982

HAVINGHURST, R. J: Research on the Developmental-Task Concept. The School Review, 64, S. 215-223, 1956

HEINEMANN, KLAUS: Einführung in die Soziologie des Sports. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann 1998.

HITZLER, R. u.a.: Jugendszenen in Nordrhein–Westfalen. Strukturen und Veränderungen. Düsseldorf (Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW) 2000.

HOHM, HANS-JÜRGEN: Urbane soziale Brennpunkte. Soziale Hilfe und das Programm „Soziale Stadt“. München: Juventa 2011.

HUNDELOH, H.; SCHNABEL, G.; YURADATAP, N.: Kongress gute und gesunde Schule. Dortmund: Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband, Gemeindeunfall Versicherungsverband Westfalen-Lippe 2004.

HURRELMANN, KLAUS: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. München: Juventa 1994.

HURRELMANN, KLAUS: Sozialisations- und Entwicklungsproblem von Kindern und Jugendlichen. In: Albisser, Stefan; Bieri Buschor, Christine (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmansweiler: Schneider Verlag 2011, S. 167-182.

KIPNOWSKI, A.: Formen der Daseinsbewältigung bei chronischen Krankheiten. Dissertation, Bonn, 1980.

KLEIN, MICHAEL: Körper und Sport bei Jugendlichen in sozial deprevierten Lebenslagen. In: Brettschneider, Wolf-Dietrich; Baur, Jürgen; Bräutgam, Michael: Sport im Alltag von Jugendlichen. Schorndorf: Karl Hoffmann 1989, S. 179-193.

KRÜGER, MICHAEL: Sport und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag 2005, S. 1813-1819.

KURZ, D.: Freizeitsport und Gesellschaftlicher Wandel. Magglingen 1986.

LAMNEK, SIEGFRIED: Abweichendes Verhalten. In: Reinhold, Gerd; Lamnek, Siegfried; Recker, Helger (Hrsg.): Soziologie-Lexikon. 3., überarbeitet und erweiterte Auflage. München: R. Oldenbourg Verlag 1997, S. 3-6.

LANGNESS, ANJA; LEVEN, INGO; HURRELMANN, KLAUS: Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Hurrelmann, Klaus; Albert, Mathias: 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006 eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 2006, S. 49-102.

MATHERN, SIEGRID: Benachteiligte Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Beruf und Schule. Überlegungen zu einer strukturellen und inhaltlichen Reform präventiver Berufsbildungspraxis. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003.

MÜNCHMEIER, RICHARD: Jugend. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag 2005, S. 816-830.

MÜNCHMEIER, RICHARD: Jugend. In: Reinhold, Gerd; Lamnek, Siegfried; Recker, Helger (Hrsg.): Soziologie-Lexikon. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: R. Oldenbourg Verlag 1997, S. 316-319.

MÜNDER, JOHANNES u.a.: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. 5., vollständig überarbeitet Auflage. Weinheim: Juventa 2006.

NEUBER, NILS: Entwicklungsförderung durch Sport? – Möglichkeiten und Grenzen sportpädagogischer Intervention. Hauptvortrag auf der Jahrestagung der Sektion Sportsoziologie der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft am 20.9.2008 in Chemnitz

NEUBER, NILS: Entwicklungsförderung im Jugendalter. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive. Schorndorf. Hoffmann-Verlag 2007.

OERTER, ROLF; DREHER, EVA: Jugendalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitet Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag 2002, S. 258-318.

PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Olten: Walter 1972.

PIAGET, J.: Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development, 15, 1-12. 1972.

PILZ, GÜNTHER: 1. Schnittstellenkonferenz Sport(pädagogik) – Jugendhilfe. Möglichkeiten und Grenzen sportpädagogischer Angebote in der Jugendhilfe- und Sozialarbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen. Dortmund 2002.

PLEWIG, HANS-JOACHIM: Delinquenz. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag 2005, S. 243-252.

PÜHSE, UWE: Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport. Schorndorf: Hofmann 2004.

PÜHSE, UWE: Soziales Lernen im Sport. Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzieldiskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990.

REINDERS, HEINZ: Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske+Budrich 2003.

REINDERS, HEINZ: Entwicklungsaufgaben – Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In: Jahrbuch Jugendforschung (2) Ausgabe 2002, S. 12-45.

REINHOLD, GERD; LAMNEK, SIEGFRIED; RECKER, HELGER (Hrsg.): Soziologie-Lexikon. 3., überarbeitete und erweiterte. Auflage. München: R. Oldenbourg Verlag 1997.

RICKERS, JUDITH: Jugenddelinquenz und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrundpersönlicher Ressourcen- und Belastungskonstellationen. Dissertation 2006

RÖTHIG, PETER (Hrsg.): Sportwissenschaftliches Lexikon. 6., völlig neu bearb. Aufl. Schorndorf: Hoffmann 1992.

ROSE, LOTTE: Kinder und Jugendliche im Sportverein – ein Verhältnis voller Widersprüche. In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit. Heft 10/2006,

S. 427-434.

SCHÄFERS, BERNHARD: Jugendsoziologie. Eine Einführung in Grundlagen und Theorien. 7., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen: Leske+budrich UTB 2001.

SCHEFOLD, WERNER; THOLE, WERNER: Jugendarbeit. In: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 7.völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden Baden: Nomos 2011, S. 471-472.

SCHEITHAUER, H.; PERTMANN, F.: Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Kindheit und Entwicklung 8 (1999) Heft 1, S. 3-14.

SCHERR, ALBERT: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 9., erweiterte und umfassend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

SCHILLING, JOHANNES: Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie - Profession. 2., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag 2005.

SCHMIDT, WERNER u.a.: Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hoffmann 2015.

SCHMIDT, WERNER (Hrsg.): Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit. Schorndorf: Hoffmann 2008.

SCHMIDT, WERNER; HARTMANN-TEWS, ILSE; BRETTSCHNEIDER, WOLF-DIETRICH (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. 3. Unveränderte Auflage. Schorndorf: Hoffmann 2008.

SCHNABEL, GÜNTER; THIESS, GÜNTER: Lexikon der Sportwissenschaft. Leistung –Training-Wettkampf. Band 2. L-Z Berlin: Sport und Gesundheit Verlag GmbH 1993.

SCHWARZER, RALF; JERUSALEM, MATTHIAS: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 2002 Heft 44 S. 28-54. Beltz.

SEIFFGE-KRENKE, INGE: Suche nach sozialer Unterstützung – Veränderungen im Lebenslauf. In: Tietjens, Maike; Straß, Bernd (Hrsg.): Facetten sozialer Unterstützung. Hamburg: Feldhaus 2011, S. 50-71.

SEIFFGE-KRENKE, INGE: Problembewältigung im Jugendalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 1986 Band 18 Heft 2 S. 122-152. Verlag für Psychologie

SEIFFGE-KRENKE, INGE: Formen der Problembewältigung bei besonders belasteten Jugendlichen. In E. Olbrich & E. Todt (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Berlin: Springer 1984, S. 353-386.

SEITZ, WILLI: Jugendkriminalität. In: Bienemann, Georg; Hasebring, Marianne; Nikels, Bruno w. (Hrsg.): Handbuch des Kinder und Jugendschutzes. Grundlagen Kontexte Arbeitsfelder. Münster: Votum 1995.

STASCHEIT, ULRICH: Gesetze für Sozialberufe. 14. Auflage. Baden Baden: Nomos 2007.

STROHMEIER, KLAUS PETER: Segregation in den Städten. Gesprächskreis Migration und Integration. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung 2006.

STURZENHECKER, BENEDIKT, RICHTER, ELISABETH: Die Kinder- und Jugendarbeit. In: Thole, Werner: Grundriss Soziale Arbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: SV-Verlag für Sozialwissenschaften 2012 S. 469-475.

SYGUSCH, RALF: Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein. Schorndorf: Hofmman 2007.

TENORTH, HEINZ-ELMAR, TIPPELT, RUDOLF: Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag 2007.

THIERSCH, HANS: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 3. Auflage 1997. Weinheim. Juventa 1997.

THIERSCH, HANS;- GRUNWALD, KLAUS; KÖNGETER, STEFAN: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner: Grundriss Soziale Arbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: SV-Verlag für Sozialwissenschaften 2012 S. 175-196.

THOLE, WERNER: Grundriss Soziale Arbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: SV-Verlag für Sozialwissenschaften 2012.

ULICH, DIETER U. A.: Psychologie der Krisenbewältigung. Weinheim; Basel: Beltz Verlag 1985.

WAGNER, PETRA: Soziale Unterstützung, sportliche Betätigung und Gesundheitsprävention. In: Tietjens, Maike; Straß, Bernd (Hrsg.): Facetten sozialer Unterstützung. Hamburg: Feldhaus 2011, S. 125-137.

WATERMANN, A.S. (ED.): Identity in adolescence. Processes and contents. San Francisco: Jossy-Bass 1985.

WEICHOLD, KARINA; SILBEREISEN, RAINER K.: Pubertät und psychosoziale Anpassung. In: Birbaumer, Niels u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Göttingen: Hogrefe 2008, S. 3-53.

ZINNECKER, JÜRGEN.: Literarische und ästhetische Praxen in Jugendkultur und Jugendbiographie. In: Fischer, A.; Fuchs, W.; Zinnecker, J. (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene 1985. Generationen im Vergleich Bd. 2. Opladen: Leske+Budrich 1985, S. 143-348.

ZINNECKER, JÜRGEN: Die Versportung jugendlicher Körper. In: Brettschneider, W-D.; Baur, J.; Bräutigam, M.(Hrsg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Schorndorf: Hoffmann 1989, S. 133-159.

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Arbeit selbständig und nur mit Hilfe der angegebenen Quellen und Hilfsmittel erstellt zu habe. Wörtliche oder dem Sinn nach übernommene Textstellen sind als solche gekennzeichnet.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Berlin, den

_____

Marike Christina Ingwersen