

## 2 Theoretische Rahmenkonzeption

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht das Sportengagement und die sportbezogene Sozialisation und Entwicklung von Jugendlichen im Lichte sozialer Ungleichheitsdimensionen. Damit wird Bezug genommen auf die Phänomene Sport, Sozialisation und Entwicklung, Jugend und soziale Ungleichheit. Zu allen Phänomenen liegt eine Reihe von Überlegungen und Befunden vor, die in diesem Kapitel systematisch geordnet und für diese Arbeit fruchtbar gemacht werden. Der daraus entstehende theoretische Rahmen bildet den Ausgangs- und Endpunkt der vorliegenden Arbeit: In ihm wird zu sportpädagogischen Fragestellungen hingeführt, die bislang wenig Beachtung im Feld finden und er dient als Interpretationsfolie für die Antworten auf diese Fragestellungen.

In diesem Teil der Arbeit werden grundlegende Begriffsklärungen zum Handlungsfeld Sport vorgenommen (Kap. 2.1), die subjektzentrierte Perspektive der Forschenden auf die sportbezogene Sozialisation dargelegt (Kap. 2.2), die Jugend als Entwicklungsphase skizziert (Kap. 2.3) und auf soziale Ungleichheitsdimensionen verwiesen (Kap. 2.4), die für die auf die Lebenswelt der Jugendlichen, ihre Sportsozialisation und ihr aktuelles Sportengagement virulent sind. Diese Betrachtungen führen sukzessive zur Verengung des Forschungsinteresses sowie des Forschungsfeldes.

### 2.1 Begriffsklärungen zum Handlungsfeld Sport

Anton hat nach dem Unterricht eine Stunde in der Arbeitsgemeinschaft der Schule Fußball gespielt. Er flitzt nach Hause, tauscht Sportsachen gegen Badetaschen aus und radelt zum Treffpunkt seines Freundeskreises. Dort warten schon fünf weitere Jungen mit ihren Rädern. Anton fährt gemeinsam mit seinen Freunden an den ca. zwei Kilometer entfernt liegenden See. Dort verbringen sie den weiteren Nachmittag. Sie liegen auf der Wiese, üben mit einem Footbag Jonglieren, gehen ins Wasser, vollführen Spritzschlachten, messen sich beim Reiterkampf. Es wird Abend. Anton und seine Freunde müssen nach Hause. Auf dem Heimweg veranstalten sie eine Wettfahrt. Anton kommt erschöpft zu Hause an.

Anton hat sich an diesem Nachmittag viel bewegt, aber hat er Sport getrieben? Wenn ja, welche Aktivitäten können warum als Sport bezeichnet werden? Die Antworten auf diese Fragen fallen wahrscheinlich sehr unterschiedlich aus. Was den einen als Sport gilt, gehört für die anderen schon lange nicht mehr zum Sport.

#### **Begriffsverständnis des Sports in der Sportwissenschaft und Sportpädagogik**

Diese „Vagheit des Sports“ (Haverkamp & Willimczik, 2005, S. 288) löst im Alltagsprachgebrauch selten Irritationen aus. In der Wissenschaft wird eine Verständigung schwierig, wenn Wissenschaftler/innen von Sport schreiben und reden, ohne

genau zu klären, was sie darunter verstehen. Ferner entscheidet die Festlegung, was als Sport angesehen wird, über den jeweiligen Forschungsgegenstand der Sportwissenschaft und ihrer Teildisziplinen und damit auch darüber, welche Facetten unberücksichtigt bleiben. Für die vorliegende sportpädagogische Studie muss ebenfalls geklärt werden, was ihr Forschungsgegenstand ist.

Sport, darüber sind sich Wissenschaftler/innen einig, ist „vor allem ein gesellschaftlich-kulturelles Phänomen“ (Beckers, 1986, S. 10). Es ist ein Sammelbegriff für ganz unterschiedliche Phänomene. *Den* Sport, scheint es nicht (mehr) zu geben, ebenso wenig wie eine allgemein anerkannte Definition von Sport (ausführlich bei Holzke, 2001). Während ältere Definitionsversuche das „Wesen des Sports“ ins Zentrum rücken und damit wahre vs. falsche Definitionen unterscheiden, verfolgen neuere Ansätze gemäß der modernen Definitionslehre eine Ableitung aus dem alltäglichen Sprachgebrauch (ebd., S. 18f.). Da sich eine Begriffsexplikation auf eine sich wandelnde Alltagssprache bezieht, stellt sie eine temporäre, zweckmäßige Grenzziehung für bestimmte Sachverhalte dar. Eine Begriffsexplikation von Sport für die Rechtsordnung (z. B. für DOSB, Steuerrecht) kann danach eine andere sein als für die Sportwissenschaft bzw. Sportpädagogik.

Schaut man nun in die Sportwissenschaft, existiert eine Vielzahl von zum Teil widersprüchlichen Begriffsdefinitionen<sup>2</sup> bei denen oftmals nicht erkennbar ist, welches die Grundlage bzw. die Voraussetzungen für die jeweiligen Begriffsbestimmungen sind (Haverkamp & Willimczik, 2005, S. 271). Mal sind es Ableitungen aus dem Wesen des Sports, mal Begriffsexplikationen<sup>3</sup> und innere Differenzierungen anhand kontrovers diskutierter unterschiedlicher:

- Bedingungen (z. B. Vorhandensein von Regeln, Organisationsstrukturen),
- Merkmale/Charakteristika (wie körperliche Bewegung, Leistung, Gesundheitsförderung/-schädigung, Stress/Entspannung, Wettkampf, Show/ Publikum etc.) oder
- Aktivitäten (z. B. Fußball, Boxen, Snowboarden, Yoga, Schach) (ebd.).

Daraus entstanden in der Vergangenheit verschiedene Sportdefinitionen und Sportmodelle<sup>4</sup>, die zueinander inkompatibel sind, da sie auf unterschiedlichen Theorien und Paradigmen fußen (Drexel, 2002, S. 168f.). So gibt es für die Sportwissenschaft keine allgemein geteilte Definition *des* Sports oder *eines* Sportmodells.

2 Um nur einige zu nennen: Beckers (1986), Bernett (1965), Rhötig (1987), Scherler (2005), Stichweh (1990 & 1995), Volkamer (1996).

3 Neuere Arbeiten zum Sportbegriff beziehen sich häufig auf Begriffsexplikationen, indem empirische Begriffsanalysen vorgenommen werden. Personen einer durch bestimmte Merkmale charakterisierten Stichprobe werden nach ihrem Sportverständnis befragt. Die Ergebnisse fließen z. B. in die Erstellung von Sportmodellen bzw. Gruppen von Sportmodellen ein (z. B. Willimczik, 2007). Oder die Ergebnisse dienen dazu, Sportverständnisse bestimmter Personengruppen auf ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin zu untersuchen (z. B. Burmann, 2007b).

4 Beispiele hierfür können nachgelesen werden bei: Digel (1995), Güldenpfennig (2000), Heineemann (1998), Holzke (2001), Tiedemann (2007), Willimczik (2007).

Der bereits mehrfach angedeutete Konstruktionscharakter von Gegenstands- und Begriffsbestimmungen zeigt sich auch in der Wissenschaftsdisziplin Sportpädagogik in doppelter Hinsicht – einerseits bezüglich der Orientierung am Phänomen Sport<sup>5</sup>, andererseits in der Orientierung an den Phänomenen Lernen und Bildung (z. B. Dietrich & Landau, 1990, S. 66ff.; Friedrich, Hunger, Kolb, Schierz, Schwier & Thiele, 2003, S. 124ff.). Zurück geführt wird dies auf die rasante Entwicklung des Phänomens Sport und die des Gegenstands- und Forschungsbereichs in der Erziehungswissenschaft als Bezugs- bzw. Mutterwissenschaft der Sportpädagogik (Friedrich et al., 2003, S. 127; Krüger & Helsper, 1998, S. 9).

Einigkeit in der Sportpädagogik herrscht allein darüber, dass Sport an eine (eigenaktive) körperliche Bewegung geknüpft ist<sup>6</sup> und durch seine Ausübung bzw. Inszenierung Entwicklungsförderung unter bestimmten Zielsetzungen erreicht werden kann. Oder anders gesagt: Sport sollte so konstruiert werden, „daß er als pädagogisch relevanter Wirklichkeitsbereich erfaßt werden kann“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 81) – und dies muss je nach Forschungs- bzw. Erkenntnisinteresse immer wieder temporär und zweckmäßig geschehen.

### **Begriffsverständnis der Jugendlichen als Forschungssubjekte dieser Arbeit**

In der vorliegenden Studie werden pädagogisch relevante Sport-Phänomene von Jugendlichen in den Blick genommen. Diesbezüglich zweckmäßig ist die Begriffsbestimmung dann, wenn sowohl pädagogische Aspekte als auch jugendspezifische alltagssprachliche bzw. lebensweltliche Aspekte Berücksichtigung finden<sup>7</sup>. Die verschiedenen sportpädagogisch orientierten Begriffsbestimmungen enthalten als Minimalkonsens körperliche Bewegung und damit ein weites Gegenstandsfeld. Eine Annäherung von Seiten des jugendspezifischen Alltagssprachgebrauchs führt ebenfalls nicht zu einer Eingrenzung des Phänomens Sport. Forschungen über das Sportverständnis von Jugendlichen belegen, dass Jugendliche unterschiedliche subjektive Sportkonzepte haben. Sie verbinden mit Sport unterschiedliche Vorstellungen, Gefühle, Assoziationen, Wissensbestände und Bewertungen, sie schreiben dem Sport unterschiedliche Merkmale und Charakteristika zu. Burrmann (2007b, S. 11) kommt in ihrer Studie zum Sportverständnis von Jugendlichen zu dem Ergebnis,

---

5 Die Uneinigkeit über eine für das Fach geltende Begriffsbestimmung des Phänomens Sport drückt sich z. B. aus in der Instrumentalisierungsdebatte der 1990er Jahre (vgl. Scherler, 1997), in den Diskussionen über die Bezeichnung der Teildisziplin als Bewegungs- oder Sportpädagogik (Funke-Wieneke, 2000), in der Beschreibung des Gegenstandsbereichs als „Bewegung, Spiel und Sport“ (Scherler, 2005, S. 41) oder bei der Verwendung der Begriffe enger, traditioneller, weiter oder auch nicht-sportlicher Sport (z. B. Balz, 2000, Brinkhoff & Sack, 1999; Dietrich & Heinemann, 1989).

6 Auch hier ergeben sich bei näherem Hinsehen Probleme. Was ist nicht eigeninitiierte Bewegung? Was gilt noch als körperliche Bewegung? Was ist nicht mehr körperliche Bewegung?

7 Ausgangs- und Bezugs- und Bewährungspunkt von Erziehungs- und Bildungsprozessen in und durch Sport und Bewegung soll die Lebenswelt bzw. spezieller die Bewegungswelt von Jugendlichen sein und darin eingeschlossen ihr Begriffsverständnis. (z. B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF), 1999, S. XXX).

„dass der Sportbegriff der Jugendlichen prekär, komplex und interindividuell verschieden ausgeprägt ist.“ Zudem wird angenommen, er sei abhängig von der eigenen Sportbeteiligung, von Geschlecht oder Schichtzugehörigkeit (Burrmann, 2007c, S. 23). Ein zu enger Sportbegriff wird möglicherweise den vielfältigen Sportverständnissen der Jugendlichen nicht gerecht. Eine Studie, die sich um die Perspektive der Jugendlichen bemüht, tut gut daran, diese Perspektive nicht vorschnell einzuzengen. Ein allzu weit gefasster Sportbegriff, der völlig in die Hand der Untersuchungssubjekte gelegt wird, à la alles „was Jugendliche selbst „Sport“ nennen“, wie z. B. von Gogoll, Kurz & Menze-Sonneck (2003, S. 145) verwendet, führt jedoch spätestens bei empirischen Analysen nicht zu einer Eingrenzung des Phänomens. Beispielsweise ist das Sportverständnis der nur neun Befragten in der vorliegenden Studie bereits sehr breit angelegt: Konstitutives Kriterium ist die körperliche Bewegung, danach differenzieren sich die Verständnisse aus. An einem Ende findet sich eine Jugendliche, die Gehen bzw. Bummeln bereits als Sport bezeichnet, weil es Bewegung ist. Am anderen Ende steht ein Jugendlicher, für den Sport nur das ist, was man regelmäßig unter Anleitung macht, was anstrengend ist und mit „Trimmen“ einhergeht, für ihn eben nur institutionalisiertes, körperlich herausforderndes, leistungsorientiertes Sich-Bewegen.

### **Begriffsverständnis dieser Studie – ein Resümee**

Wie sich gezeigt hat, liefern weder die Sportwissenschaft noch ihre Teildisziplin Sportpädagogik noch die Jugendlichen selbst eine tragfähige, gut eingegrenzte und durch die jeweilige Bezugsgruppe allgemein geteilte Begriffsbestimmung. Ein übergreifendes Element ist die körperliche Bewegung. Darüber hinaus gibt es Überschneidungen, aber keine Deckungsgleichheit.

Für die vorliegende Studie, in der das Interesse den Jugendlichen, ihrer Lebenswelt und ihren Ausgestaltungen von Sport gilt, in der Entwicklung und Sozialisation (zum und durch Sport) als dialektischer Prozess zwischen Individuum und Umwelt resp. Gesellschaft gefasst werden, bietet sich eine sozialökologische Betrachtungsweise an, wie sie bei Dietrich und Landau (1990) angelegt ist. Die Autoren fassen Sport als lebenswelt- und systembezogen konstruiert. Sie schlagen vor, sich das Phänomen von zwei Seiten zu erschließen: a) von der Lebenswelt der Menschen (wann wird für sie Bewegung/Sport bedeutsam für ihr Handeln, ihr Denken und ihre Beziehungen zu ihren Mitmenschen?) (Individuum) und b) von der sozialen Wirklichkeit des Sports im Sinne eines „offiziellen“, intersubjektiv geteilten Verständnisses von Sport (ebd., S. 83)<sup>8</sup> (Gesellschaft).

„Die Lebenswelt, aus der heraus der Sport hervorgebracht wird, und die Kontextbedingungen des sozialen und kulturellen Umfeldes bestimmen am Ende

---

8 Dietrich und Landau (1990, S. 83-113) schreiben zwar von Sport, sportlicher Inszenierung etc. ohne jedoch das Phänomen selber klar zu umreißen. In ihren Ausführungen setzen sie Sport gleich mit dem traditionellen, organisierten bzw. in Institutionen ausgeübten Sport und verwenden ihn in einem engen Begriffsverständnis, um immer wieder auf das Andere der Bewegungskultur zu verweisen, was ebenfalls Gegenstand einer Sportpädagogik sein muss.

die spezielle Ausprägung von Sport. Kurz: Sport angemessen zu erfassen heißt, die Arten und Formen zu beschreiben, in denen er jeweils neu hervorgebracht wird.“ (ebd., S. 89)

Das sportpädagogische Erkenntnisinteresse gilt demnach nicht den sportlichen Handlungen als solche, sondern vielmehr den Prozessen der Hervorbringung von Sport, also den Inszenierungen von Sport auf den Ebenen Individuum, Interaktion, Organisation und Gesellschaft und den daraus erwachsenden subjektiven Erfahrungen, Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Damit bleibt dennoch offen, was genau Sport ist und so gilt für den empirischen Teil dieser Arbeit, bei der Auswahl von zu analysierenden Bewegungspraxen eine unscharfe Grenzziehung, was als Sport gilt oder nicht mehr, zu akzeptieren. Im Eingangsbeispiel würden demnach das Fußballspielen in der Arbeitsgemeinschaft auf jeden Fall, das Radfahren und das Jonglieren-Üben sehr wahrscheinlich und der Reiterkampf und die Spritzschlacht eher nicht zum Phänomenbereich Sport gehören.

### 2.1.1 Informelles versus formelles Sportsetting

Pädagogische Prozesse finden unter bestimmten Umfeld- bzw. Rahmenbedingungen statt und werden durch diese maßgeblich mitbestimmt – auch im Sport, der durch die Inszenierung bzw. das Setting, in dem er betrieben wird, erst in einer bestimmten Form hervorgebracht wird. Zur Binnendifferenzierung von Sportsettings bieten sich verschiedene Merkmale an, wie z. B.:

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

Relevante Unterscheidungen für diese Arbeit sind zunächst der Organisations- und Pädagogisierungsgrad (Fremd- vs. Selbststrukturiertheit) sowie der Verpflichtungsgrad (freiwillig vs. verpflichtend). Einerseits wurde in den empirischen Analysen schnell klar, dass diese Aspekte eine große Relevanz für die befragten Jugendlichen und ihr Sporttreiben haben. Andererseits lassen diese Unterscheidungen eine in der Sportwissenschaft geläufige Differenzierung zwischen formellen und informellen Settings zu.<sup>9</sup> Da die Begrifflichkeiten formell und informell aber ihrerseits in

---

<sup>9</sup> Spätestens seit der Veröffentlichung des 12. Kinder- und Jugendbericht 2005 wird auf Grundlage des Bildungsbegriffs zwischen formalen und non-formalen Settings sowie zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen unterschieden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005, S. 97). Non-formale Freizeitsettings lassen sich darüber hinaus differenzieren in freie Aktivitäten und organisierte Aktivitäten. Letztgenannte finden im insti-

der Sportwissenschaft uneinheitlich verwendet werden, bedürfen sie einer Erklärung. Eine weitere Unterscheidungsebene wird anhand der für Jugendliche relevanten Lebensbereiche Schule und Freizeit vorgenommen (vgl. Kap. 2.3.5). Alle Unterscheidungsebenen werden in Abb. 1 dargestellt und im Folgenden erläutert.

An dieser Einteilung orientiert sich die spätere Zuordnung der empirisch erhobenen Sportaktivitäten der Jugendlichen zu den drei großen Feldern informeller Freizeit-sport, formeller Freizeitsport (inklusive Sport-AG<sup>10</sup>) und Sportunterricht.

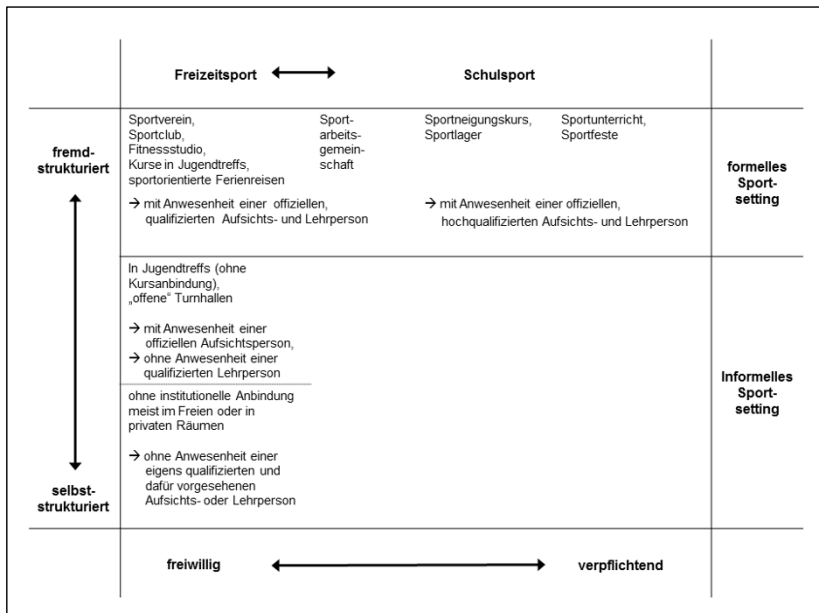


Abb. 1 Handlungsfelder im Freizeit- und Schulsport

tutionellen Rahmen statt, wie z. B. Vereinsaktivitäten, außerunterrichtliche Ganztags- und kommerzielle Angebote. In der vorliegenden Studie wird dennoch bei den in der Sportwissenschaft derzeit noch üblichen Begrifflichkeiten informelles Freizeitsportsetting (im Sinne freier non-formaler Freizeitsportsettings), formelles Freizeitsportsetting (im Sinne organisierter, non-formaler Freizeitsportsettings) und Sportunterricht (im Sinne formaler Sportsettings) geblieben, um unnötige Verwirrung zu vermeiden.

- <sup>10</sup> Die Sportarbeitsgemeinschaft zählt in ihrer politischen Dimension zum Handlungsfeld Schulsport. Unter Schulsport werden alle außerunterrichtlich und zum Unterricht zählenden Angebote im Bereich Bewegung, Spiel und Sport in der Schule subsummiert. Der Schulsport unterliegt verbindlichen Regelungen der Schule (z. B. Orientierung am Bildungsauftrag der Schule, Sorgfalts- und Aufsichtspflicht, Unfallversicherung). Trotz dieser offiziellen Zuordnung wird die Sport-AG in dieser Arbeit dem Freizeitsport zugeordnet, da sie in ihrer Strukturierung und Freiwilligkeit dem Setting des formellen Freizeitsports entspricht.

### Informelles Sportsetting

Der Begriff informeller Sport wird wenig einheitlich verwendet. Dies mag daran liegen, dass das Forschungsinteresse für diesen Bereich erst seit Anfang 2000 steigt und somit eine klare Abgrenzung noch fehlt. Die vielfältigen Merkmalszuschreibungen für den informellen Sport basieren teils auf theoretischen Überlegungen, teils auf empirischen Befunden (z. B. Balz, 2004; Bindel, 2008; Telschow, 2000).

Bindel (2008)<sup>11</sup> entwickelt in seiner Dissertation ein sportpädagogisches Modell von informellem Sportengagement. Die Besonderheiten des informellen Sportengagements liegen nach seiner Auffassung in einer ihm eigenen Organisationsform, die eine Symbiose unterschiedlicher sportlicher Handlungsrollen mit sich bringt. Die Symbiose von Handlungsrollen entsteht, da Sporttreibende nicht mehr zu trennen sind von anderen Rollen wie Sportvermittler oder Sportorganisatoren (ebd., S. 24ff.). Es handelt sich also um ein selbstständiges Agieren ohne Fremdstrukturierung durch bestimmte Interessenvertreter. Das Squashspielen in einer entsprechenden Anlage zählt in dieser Sichtweise nicht zum informellen Sporttreiben, da die Sportorganisation nicht den Sporttreibenden obliegt.

Bindels Ansatz beinhaltet einige für diese Arbeit fruchtbare Aspekte, andere werden jedoch als zu einengend zurückgewiesen. Wichtig für das Verständnis von informellem Sport in der vorliegenden Arbeit ist das Auskommen ohne ehrenamtliche oder (semi-)professionelle offizielle Funktionsträger, wie Sportvermittler oder Sportorganisatoren. Diese Handlungsrollen müssen in dem/der Sporttreibenden nicht zusammenfallen, d. h. er/sie muss nicht Lehrende/r, Organisator/in und Ausübende/r in einem sein. Vermittlung und Organisation können auch (stellvertretend, unterstützend) von Mitsportler/innen ausgeführt werden. Das Setting kann durchaus fremdstrukturiert oder besser vorstrukturiert sein. Informelles Sporttreiben kann nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb von Institutionen stattfinden, wie z. B. Tischtennispielen im Jugendclub, Schwimmen im Freibad oder das Squashspielen in einer kommerziell betriebenen Anlage. Hier sind die Sportaktiven verpflichtet, die allgemeinen Geschäftsbedingungen und Hausregeln der Betreiber zu beachten. Dennoch können sie ihr Sporttreiben innerhalb dieses Rahmens frei gestalten. Sie können z. B. auf dem Squashfeld selbstständig Pausen machen, nach ausgedachten Regeln oder ganz ohne Regeln und mit ungewöhnlichen Techniken spielen. Eine „offizielle“, also qua Amt oder Funktion dazu bestimmte Lehrperson gibt es nicht. Eine offizielle Aufsichtsperson hält sich im Hintergrund, greift aber in das Sporttreiben selbst nicht ein. Dies bedeutet, ein Großteil der Strukturierung der Sportaktivität entfällt auf die Sporttreibenden.

Wie in den Beispielen bereits angeklungen, muss das Sporttreiben im informellen Setting nicht zwangsläufig kostenfrei sein (im Gegensatz dazu Balz & Kuhlmann,

---

<sup>11</sup> Kritisch muss angemerkt werden, dass Bindel das „Wesen des informellen Sports“ (Bindel, 2008, S. 20) begründen möchte und sich damit in einer antiquierten Vorstellung von wahren vs. falschen Definitionen verstrickt. Ungeachtet dessen liefert seine Studie interessante Ergebnisse für die vorliegende Arbeit.

2004). Eine verpflichtende Teilnahme gibt es im informellen Sport nicht. *Das informelle Setting wird in dieser Studie gefasst als ein weitgehend selbst arrangiertes und selbst strukturiertes Umfeld, in dem Sportaktivitäten freiwillig und ohne (offizielle, qualifizierte) Lehrpersonen ausgeführt werden können* (Abb. 1). Im Eingangsbeispiel betrifft dies das Radfahren und Jonglieren mit dem Footbag.

Die pädagogische Relevanz dieses Settings, das ohne anleitende, erziehende oder vermittelnde Funktionsträger auskommt, ergibt sich durch mannigfache Bezüge zum formellen Setting (dazu detailliert Bindel, 2008, S. 30ff.). Am Beispiel Sportunterricht soll dies exemplarisch ausgeführt werden: Der Doppelauftrag des Sportunterrichts lautet „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF), 1999, S. XXIX). Die Sportkultur wird jedoch nicht nur durch den Sport im formellen Setting bestimmt, sondern entscheidend durch den Sport im informellen Setting (z. B. Trendsportarten) mitgeprägt. Pädagogisches Handeln zielt ferner auf Selbstständigkeit bzw. Handlungsfähigkeit ab und damit auch auf die Befähigung, selbst arrangiert und selbst strukturiert Sport in der Freizeit treiben zu können. Dies setzt wiederum ein Wissen darüber voraus, welche Kompetenzen nötig sind, um längerfristig selbstgestaltet erfolgreich am informellen Sport zu partizipieren. Dieses Wissen kann nur durch die Erforschung informeller Sportkontexte erworben werden (vgl. auch Bindel, 2008, S. 31f.).

### **Formelle Sportsetting**

Formelle Settings beschreiben Organisationen und Institutionen, in denen fremd strukturiert und fremd arrangiert Sport getrieben wird. Es kann klar zwischen den Handlungsrollen der Sporttreibenden, der Sportvermittler oder der Sportorganisatoren unterschieden werden. Organisiertes Sporttreiben ist meist an bestimmte Zeiten gekoppelt, die durch die Institutionen vorgegeben werden. Sporttreibende werden durch (dafür ausgebildete) Funktionsträger zielbezogen betreut. Das freie Spielen in der Sportstunde vor den Ferien oder das selbstgesteuerte Krafttraining im Fitnesscenter gehören demnach ebenfalls zum formellen Sporttreiben, da die Ausführungen durch ausgebildetes (Vermittlungs- bzw. Lehr-)Personal beaufsichtigt und ggf. korrigiert werden. Aufgrund der zielgerichteten Möglichkeiten der Einflussnahme von Vermittlungspersonen ist das formelle Sportsetting für die Pädagogik hochrelevant.

Organisiertes Sporttreiben kann freiwillig oder aber verpflichtend sein. Die Teilnahme am Sportunterricht ist durch die Schulpflicht verbindlich, die Teilnahme an der von der Schule organisierten Skifahrt (Skilager), die Teilnahme an der Sportarbeitsgemeinschaft oder am Vereinstraining hingegen nicht. *Das organisierte Setting wird in dieser Studie gefasst als ein weitgehend fremd arrangiertes und fremd strukturiertes Umfeld, in dem Sportaktivitäten freiwillig oder verpflichtend unter Aufsicht (qualifizierter) Lehrpersonen ausgeführt werden* (Abb. 1). Das Fußballspielen in der



Arbeitsgemeinschaft (AG) in dem Eingangsbeispiel findet demnach im organisierten Setting statt.

Weitere Entscheidungen, die in dieser Arbeit vorgenommen werden, beziehen sich zudem auf organisiertes Sporttreiben, bei dem die Teilnahme kostenpflichtig (die Rede ist hier nicht von Anschaffungskosten für Material, Fahrtkosten zur Sportstätte oder ähnliches) oder kostenlos ist. Als kostenlose Angebote gelten der Schulsport oder auch die Sportarbeitsgemeinschaft (Sport-AG), als kostenpflichtige Angebote gelten z. B. Angebote im Sportverein, Fitness- oder Tanzstudio.

Der Begriff institutionalisierter Sport wird synonym für den organisierten bzw. formellen Sport verwendet, um sprachliche Eintönigkeit zu vermeiden.

### 2.1.2 Sportaktivität, -teilnahme, -partizipation oder -engagement

In der sportwissenschaftlichen Literatur werden Sportengagement, Sportpartizipation, Sportteilnahme und Sportaktivität meist synonym verwendet im Sinne Sport machen, betreiben, ausführen. Diesem Vorgehen wird sich in der vorliegenden Arbeit angeschlossen, obwohl in den Sozialwissenschaften mit den Begriffen Partizipation<sup>12</sup> und Engagement<sup>13</sup> unterschiedliche und sehr viel weiter reichende Konzepte verbunden werden, als ein bloßes Tun und (Mit)Machen. Die Entscheidung beruht darauf, dass sämtliche Begrifflichkeiten eine Mitwirkung im Sinne einer Teilnahme am Handlungsfeld Sport implizieren, die für diese Studie in ihrer sozialpolitischen Dimension hochrelevant ist, da:

- sozialisationstheoretische Vorstellungen den heuristischen Rahmen in dieser Studie bilden. Ihr Fokus ist die Entwicklung von Individuen zu handlungsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft – und damit in einem ersten Schritt auch zur kompetenten Teilnahme am Handlungsfeld Sport.

---

12 So ist der Partizipationsbegriff sozialpolitisch konnotiert im Sinne einer Teilhabe an Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen in bestimmten Handlungsfeldern bzw. gesellschaftlichen Kontexten (z. B. politische Partei, Interessenverband, Verein). Partizipation wird nicht gewährt, sondern ist ein Recht aller Gesellschaftsmitglieder für alle sie betreffenden gesellschaftlichen Felder. Damit lenkt der Begriff den Blick auf ungleiche Teilhabe trotz gleichen Rechts, also soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit. Kindern und Jugendlichen wird die echte Entscheidungsmacht meist verwehrt. Das Recht verbleibt, wenn überhaupt, auf der Ebene der Mitsprache oder Mitwirkung. Diese Ungleichheit in den Teilhabechancen und -möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zeigt sich auch für das Handlungsfeld Sport.

13 Der Engagement-Begriff hat sich in den letzten Jahren stark ausgeweitet und ausdifferenziert, z. B. als soziales, bürgerliches, freiwilliges oder ehrenamtliches Engagement. Zusammenfassen lässt sich dies als Mitarbeit, Unterstützung und Hilfe in verschiedenen Feldern. Partizipation an bestimmten Handlungsfeldern ist in diesem Sinne noch kein Engagement, ist aber oft eine Voraussetzung dafür (Gensicke, Picot & Geiss, 2006, S. 41). Bezogen auf das Handlungsfeld Sport heißt das, dass Sportaktiv-Sein oder Sportteilnahme in den meisten Fällen ohne Engagement auskommt. Zum Sportengagement oder Engagement im Sport wird die Tätigkeitsform erst, wenn Jugendliche bspw. eine Trainer/innen/funktion in einer Sportgruppe übernehmen oder auch ohne offizielles Amt regelmäßig informelle, praktisch unverzichtbare Hilfstätigkeiten verrichten (z. B. Mithilfe bei der Organisation von Festen, Austeilen von Flyern, Reinigungsarbeiten) (vgl. ebd.). Es handelt sich damit beim Engagement um eine andere Qualität der Teilnahme am Handlungsfeld Sport.

- Entwicklungsförderung im Handlungsfeld Sport in dieser Studie thematisiert wird und Entwicklung bzw. Sozialisation durch Sport nur bei Teilnahme am Sport möglich ist (vgl. Kap. 2.3).
- sozial benachteiligte Jugendliche im Zentrum stehen, die im Handlungsfeld Sport noch immer unterrepräsentiert sind und ihre Teilnahme daher eine pädagogische und sozialpolitische Zielgröße darstellt (vgl. Kap. 2.4).

Weiter reichende Formen von Teilnahme im Sinne von Mitbestimmung, Mitentscheidung, Mitgestaltung etc. stehen nicht im Vordergrund des Erkenntnisinteresses dieser Studie. An den Stellen, wo diese Aspekte relevant werden, wird dies durch klare sprachliche Abgrenzungen von der bisherigen Begriffsverwendung von Partizipation und Engagement getan. Zudem erhöht die synonyme Verwendung die Leserfreundlichkeit, weil sie nicht mit den Lesegewohnheiten anderer sportwissenschaftlicher Kinder- und Jugendstudien bricht.

## 2.2 Entwicklungs- und sozialisationstheoretischer Rahmen

Wird in der Jugendforschung die Entwicklung von Heranwachsenden fokussiert, werden häufig sozialisationstheoretische Ansätze für eine theoretische Verortung herangezogen. Einigkeit besteht darin, dass Entwicklung und Sozialisation komplexe Prozesse sind, in denen soziale, kulturelle, psychologische und physiologische Aspekte miteinander interagieren und sich gegenseitig formen. Sozialisation kommt nicht ohne Entwicklung aus, Entwicklung nicht ohne Sozialisation. Menschliche Entwicklung umfasst dem entwicklungspsychologischen Duktus nach „Veränderungen, die sinnvollerweise auf die Zeitdimension Lebensalter bezogen werden können“ (Oerter & Montada, 1998, S. 23). Es geht dabei sowohl um intraindividuelle Veränderungen des Verhaltens und Erlebens über die Lebensspanne als auch um interindividuelle Unterschiede der intraindividuellen Veränderungen (Wilkening, Freund & Martin, 2008, S. 6). Während sich Entwicklung mehr auf das Individuum bezieht, wird der Fokus bei der Sozialisation auf die „Schnittstelle von Person und Gesellschaft“ gelegt (Dippelhofer-Stiem, 1995, S. 61) und damit auf einen bestimmten Ausschnitt der Entwicklung eines Menschen. Sozialisationstheorien thematisieren die Frage, wie Individuen zu handlungsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft werden (Ulich, 1998, S. 57). In den Fokus rücken also diejenigen Bedingungen und Prozesse, durch die sich Menschen zu gesellschaftsfähigen Subjekten entwickeln (Dippelhofer-Stiem, 1995, S. 58).

Das Handlungsfeld Sport stellt einen für Jugendliche bedeutsamen Teilbereich der Gesellschaft dar (vgl. Kap. 2.3.5). Sozialisationstheoretische Ansätze werden demnach relevant, wenn Fragen der Entstehung von Handlungsfähigkeit im Teilbereich Sport (Sozialisation zum Sport) oder der Persönlichkeitsentwicklung durch Sport (Sozialisation im/durch Sport) gestellt werden. Beide „Großfragen“ können unter

verschiedenen Perspektiven und unter verschiedenen Schwerpunktsetzungen verhandelt werden. Sozialisationstheoretische Ansätze bieten dafür einen vielseitig verwendbaren sowie forschungspragmatisch fruchtbaren theoretischen Rahmen (Heim, 2002, S. 56).

Sozialisationstheoretische Überlegungen sollen auch in dieser Arbeit als heuristischer Rahmen dienen. Dazu werden im Kap. 2.2.1 allgemeine sozialisations- und entwicklungstheoretische Annahmen vorgestellt. Im Kap. 2.2.2 wird Bezug genommen auf die Sozialisationsforschung in der Sportwissenschaft bevor im Kap. 2.2.3 theoretische Implikationen für die vorliegende Studie zur sportbezogenen Sozialisation von Hauptschüler/innen erörtert werden.

### 2.2.1 Allgemeine sozialisationstheoretische Annahmen

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte Durkheim (1907/1972) den Begriff Sozialisation ein. Er bezeichnete damit den Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen, also die Prägung der menschlichen Persönlichkeit durch gesellschaftliche Bedingungen. Seit dieser Zeit hat sich dieses Verständnis eines passiven Subjekts, auf das die Gesellschaft verändernd einwirkt, grundlegend gewandelt hin zu einem interaktionistischen Verständnis von Sozialisation.<sup>14</sup>

Gemeinsam ist den interaktionistischen Konzeptionen, dass Mensch und Umwelt ein Gesamtsystem bilden und sich gegenseitig beeinflussen. Demnach wurde der einseitige Fokus auf die gesellschaftliche Prägung erweitert durch zwei Aspekte: das Einwirken des Individuums auf die Umwelt sowie die Konstruktion der Umwelt durch das Individuum. Geblieben ist trotz der integrativen Perspektive eine Trennung in Innen- und Außenperspektive. Zwar werden die beiden Seiten zusammen gedacht, aber dennoch meist getrennt voneinander untersucht. Umstritten ist unter Wissenschaftler/innen, wie das transaktionale Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt bestimmt ist. So gibt es heute nicht *die* Sozialisationstheorie, sondern mehrere Sozialisationstheorien. In ihnen werden verschiedene Ansätze und Auffassungen mit unterschiedlicher Reichweite verhandelt. Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass sie sich mit der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen hin zum hand-

---

<sup>14</sup> Sozialisation wurde als sozialwissenschaftliches Thema um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert bedeutsam. Im deutschen Sprachraum erfolgten erste Bearbeitungen im Zuge der sozialwissenschaftlichen Öffnung der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren (Geulen, 1991, S. 36f.). Nach dem Aufblühen der Sozialisationsforschung in den 60er und 70er Jahren erreichte sie in den 80er Jahren ein Plateau. Besonders Hurrelmann bemühte sich mit dem Handbuch der Sozialisationsforschung Anfang der 80er Jahren darum, einen einheitlichen metatheoretischen Bezugsrahmen für den bis dato eher ohne einheitliche theoretische Anbindung verwendeten Begriff zu finden. Erst in den 90er Jahren kam erneut Bewegung in die Debatte um sozialisationstheoretische Ansätze. Durch ein sich wandelndes Subjektverständnis von einem passiven, den Sozialisationsprozessen ausgelieferten Subjekt hin zu einem aktiven, Sozialisationsprozesse mitbestimmenden Subjekt, kam es in den Folgejahren zu neueren Ansätzen zur Erklärung von Sozialisationsprozessen und -bedingungen (vgl. auch Hurrelmann & Ulich, 1998).

lungsfähigen Mitglied der Gesellschaft befassen. Sie sind darum bemüht, zusammenhängende und längerfristige Veränderungen der Persönlichkeit zu erfassen und anhand von Modellvorstellungen theoretisch zu rekonstruieren (Seiler, 1998, S. 100). Persönlichkeit kann dabei ganz allgemein umrissen werden als ein „spezifisches Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen“, welches einen Menschen kennzeichnet (Tillmann, 1999, S. 11)<sup>15</sup>. Trotz dieser Gemeinsamkeiten ist noch immer ungeklärt, welche Theorieansätze als sozialisationstheoretisch angesehen werden können. Nach Faulstich-Wieland (2000, S. 12) lassen sich folgende Anforderungen an Sozialisationstheorien festhalten:

- das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft klären,
- die Tatsache von Freiheit menschlichen Handelns berücksichtigen,
- die Unterschiede in der Entwicklung der Individuen erklären,
- den historischen Aspekt von Individualität beachten,
- die biographischen Prozesse hinter den Persönlichkeiten verstehen,
- die Entfaltungsmöglichkeiten von Persönlichkeit in Gesellschaft aufdecken,
- Möglichkeiten von Bildung ausloten.

Im weiteren Verlauf wird den sozialisationstheoretischen Annahmen von Hurrelmann gefolgt. Hurrelmann (2006, S. 7) fasst den Begriff der Sozialisation als „den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen [...] (der „inneren Realität“) und mit der sozialen und physikalischen Umwelt (der „äußeren Realität“)“. Er verortet die Persönlichkeitsentwicklung am Schnittpunkt von Individuum und Umwelt (vgl. Abb. 2). Diese Transaktionen zwischen innerer und äußerer Realität, und damit die Persönlichkeitsentwicklung, finden zu jedem Zeitpunkt des Lebens statt.

Innere Realität beinhaltet die „organismusinternen psychischen Prozeßstrukturen, die körperlichen Grundmerkmale, physiologischen Strukturen, Prozesse eines Menschen zusammengefaßt“ (Hurrelmann & Ulich, 1991, S. 9), also auch die durch Sozialisations- und Erziehungsprozesse erworbenen Einstellungen und Kompetenzen (Abb. 2). Die äußere Realität wird repräsentiert durch die „Sozial- und Wertstruktur und soziale und materielle Lebensbedingungen“ (ebd.). Es sind Anforderungen aus unterschiedlichen „sozial vorgespurten“ gesellschaftlichen Kontexten, die sich dem Individuum stellen und mit denen es vor dem Hintergrund seiner inneren Realität umgeht (Abb. 2).

---

<sup>15</sup> Bislang gibt es allerdings keine allgemeingültige Definition von Persönlichkeit (vgl. u. a. Heim, 2002, S. 64).

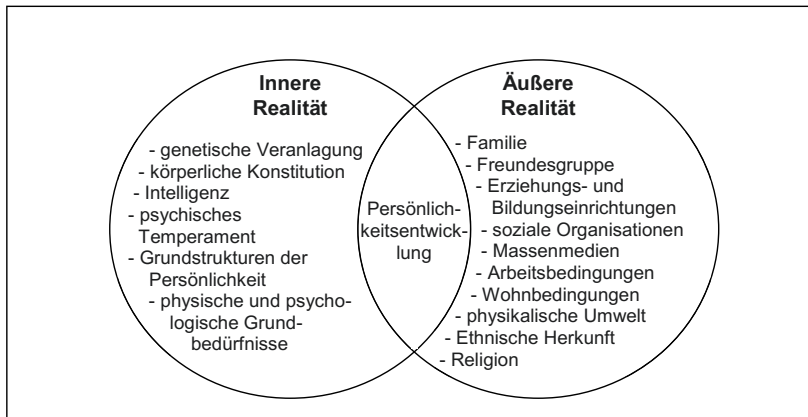


Abb. 2 Das Verhältnis von innerer und äußerer Realität (erweiterte Darstellung nach Hurrelmann, 2006, S. 27)

Bonfenbrenner baute diese Perspektive Ende der 1970er Jahre in seinem sozial-ökologischen Entwicklungskonzept aus. Er sah die menschliche Entwicklung als einen Prozess fortschreitender gegenseitiger Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Individuum und seinen unmittelbaren Lebensbereichen (Bonfenbrenner, 1981, S. 37). In seinem Konzept versteht er Entwicklung als „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (ebd., S. 19). Der Mensch erschließt sich schrittweise seinen Lebensraum, bekommt so nach und nach Zugang zu immer mehr Lebensbereichen, die ihrerseits an seiner Sozialisation direkt oder indirekt beteiligt sind. Wichtige Sozialisationsinstanzen sind z. B. Familie, Kindergarten, Schule, aber auch soziale Organisationen und Systeme, die Funktionen für Arbeit, Freizeit, Unterhaltung und soziale Kontrolle erbringen (vgl. Abb. 3).

Die äußere Realität wird durch den Menschen gedeutet. Die subjektive Wahrnehmung der sozialen und materiellen Umwelt bestimmt das Denken und Handeln des Menschen. Die Deutung der äußeren Realität ist letztlich handlungsleitend, nicht, wie diese Umwelt in der „objektiven“ Realität sein könnte. Bedeutungen bzw. Deutungen entstehen, verfestigen, verändern sich in einem permanenten Interaktions- und Kommunikationsprozess zwischen handelnden Personen und ihrer sozialen und materiellen Umwelt. Die Deutungen bzw. Interpretationen der Umwelt sind zudem abhängig von der bisherigen Handlungs- und Lebensgeschichte. Hier greift die moderne Sozialisationsforschung zurück auf Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus, der Ende der 1960er Jahre von Blumer ausgearbeitet wurde. Im symbolischen Interaktionismus wird davon ausgegangen, dass Menschen in wechselseitiger Beziehung zueinander handeln. Grundannahmen sind z. B., dass „Menschen gegenüber <Dingen> auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese

Dinge für sie besitzen. Die Bedeutung der Dinge entsteht in sozialer Interaktion, [...] Ein komplexer Interpretationsprozess erzeugt und prägt die Bedeutung der Dinge für den Menschen“ (vgl. Blumer 1981 zit. n. Denzin, 2000, S. 138f.).

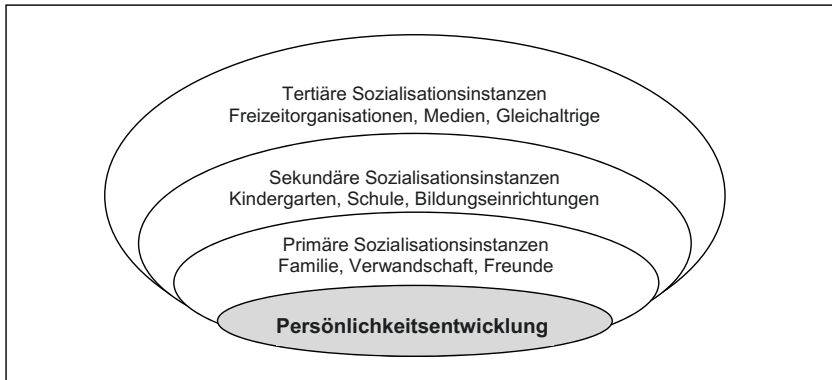


Abb. 3 Die Struktur sozialisationsrelevanter Organisationen und Systeme (nach Hurrelmann, 2006, S. 34)

Der Mensch ist nicht nur ein „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“ (Hurrelmann, 1983) sondern gleichsam durch sein Deuten und Handeln ein „realitätserzeugendes Subjekt“ (Beer, 2000, zit. n. Hurrelmann, 2006, S. 21)<sup>16</sup>. Er ist Gestalter seiner Entwicklung sowie Mitgestalter seiner Umwelt und nicht „Opfer der Verhältnisse“. Diese aktive Rolle des Individuums im Entwicklungs- und Sozialisationsprozess setzt ein bestimmtes „Subjektbild“ voraus:

Es besteht „Einigkeit darüber, dass dem sich entwickelnden Subjekt ein hochdifferenziertes Arsenal an Strukturen, Fähigkeiten, Bereitschaften vorgegeben ist, die es vom ersten Augenblick seines Daseins dazu befähigen, mit seiner Umwelt in Interaktion zu treten und sich den vielfältigen Anforderungen seiner Bedürfnisse und seiner Umwelt zu stellen. Im Verlauf dieser Interaktion mit den Personen, Gegenständen, ihren Anforderungen und Zufälligkeiten, verändern und erweitern sich seine Fähigkeiten, bildet es neue heraus. So erwirbt es fortlaufend neue, komplexere Kompetenzen der Umweltbewältigung und Problemlösung. Es bildet Instrumente des Erkennens und Denkens, erlernt zunehmend komplexere Regelsysteme sprachlicher und nichtsprachlicher Interaktion und Kommunikation. Es entwickelt ein Gefüge von Vorstellungen und Begriffen, mit denen es seine Umwelt wahrnimmt, einordnet, erklärt und bewertet.“ (Seiler, 1998, S. 101f.)

<sup>16</sup> Dass diese Annahme schon für die ersten Lebensmonate Gültigkeit besitzt, hat die Säuglingsforschung in den letzten drei Jahrzehnten bewiesen. Sie zeigt eindrucksvoll, dass „schon sehr kleine Kinder nicht als passive Reaktionsbündel aufzufassen sind, auf die „von außen“ etwas einströmt, sondern als aktive Wesen, die ihrerseits Aktionen und Reaktionen der Mutter durch das Suchen und Abwenden des Blickkontakts initiieren und beeinflussen können.“ (Welzer, 2002, S. 174)

Dieses Menschenbild beruht seinerseits wiederum auf anthropologischen Annahmen. Schneewind und Pekrun (1994, 4ff.) verweisen auf vier zentrale anthropologische Grundlagen: Lernfähigkeit, soziales Angewiesen-Sein, Erfahrungsbildung, interne Erfahrungsrepräsentation (zit. n. Heim, 2002, S. 60f.).

Der Mensch kann mit Hilfe seiner im Sozialisationsprozess erworbenen Handlungskompetenzen auf seine Umwelt verändernd einwirken. Allerdings können Menschen sich selbst und ihre Umwelt nicht beliebig verändern, sondern nur innerhalb gewisser Grenzen. Menschen sind abhängig von biologischen Vorgaben und historischen, gesellschaftsstrukturellen und soziokulturellen Bedingungen ihrer Umwelt. In diesen Umwelten, wie zum Beispiel Familie oder Schule, aber auch durch die Freundesgruppe oder den Sportverein, vollziehen sich Sozialisationsprozesse in konkreten Alltagssituationen.<sup>17</sup> Diese Sozialisationsbedingungen sind nur bedingt frei wählbar. Sie stecken einen konkreten Möglichkeitsraum für die Persönlichkeitsentwicklung ab, der die Entwicklung von Handlungskompetenz behindern oder unterstützen kann (vgl. Kap. 2.4). Innerhalb dieses Möglichkeitsraums – innerhalb bestimmter Grenzen – können sich Menschen dennoch interindividuell verschieden entwickeln.

Sozialisierungstheorien sind Metatheorien. Daher können sie nie umfassend in ihrer Komplexität erforscht werden, sondern es können immer nur Einzelaspekte der Theorien untersucht werden. Aufgrund der Offenheit der Sozialisierungstheorien bieten sich Anknüpfungsmöglichkeiten für andere Theorien, Ausdifferenzierungen und Adaptationen auf bestimmte Forschungsfelder oder -bereiche (Hurrelmann, 2006). Die „großen Modelle“ können als heuristischer Rahmen verwendet werden, müssen aber für spezifische Forschungsfragen in „kleine Modelle“ transformiert werden. Dies gilt ebenso für die methodischen Verfahren und Instrumente. Lange Zeit herrschten in der Sozialisationsforschung positivistische, hypothesenprüfende (quantitative) Verfahren vor. In den letzten Jahrzehnten hat sich die Sozialisationsforschung auch hermeneutischen (qualitativen) Verfahren geöffnet.

„In der wissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre hat sich auch in der Sozialisationsforschung immer mehr die Einsicht durchgesetzt, dass sich diese beiden Vorgehensweisen nicht ausschließen, sondern arbeitsteilig und erkenntnistheoretisch ergänzen.“ (Hurrelmann, 2006, S. 41f.)

Die methodischen Maximen der Sozialisationsforschung können knapp in vier Punkten umrissen werden (Hurrelmann & Ulich, 1998, S. 16ff.):

- Erfassung von der objektiven Welt und der subjektiven Wahrnehmung dieser  
Die methodischen Verfahren der Sozialisationsforschung müssen in der Lage sein, eine Verbindung herzustellen zwischen den prozesshaft und historisch gewachsenen sozialen Strukturierungen der Umwelt und den subjektiven Wahrnehmungen, Interpretationen und Verarbeitungsmustern dieser Umwelt. Untersuchungen zur objektiven sozialen

---

<sup>17</sup> Beispielsweise erfolgt die Aneignung der sozialen und kulturellen Normen nicht *sui generis*. Sie sind keine Objekte. Die Aneignung ist quasi ein Nebenprodukt von Aktivitäten, die sich auf andere Ziele richten und in der konkreten Alltagspraxis abspielen. Die Aneignungsprozesse von sozialen und kulturellen Normen bedürfen beträchtlicher Zeiträume für ihre Konsolidierung. (Nelson, 2002, S. 255)

Welt und der subjektiven Bedeutungsstrukturierung dieser Welt müssen aufeinander bezogen werden. So kann das Individuum in seinem sozialen Kontext verstanden und Gestaltungsspielräume für Deutungen, Handlungen und Entwicklungen können sichtbar gemacht werden.

- **Kombination aus standardisierten und offenen Erhebungsverfahren**

Besonders nützlich ist die Kombination von standardisierten und offenen Erhebungsverfahren. Dadurch wird zum einen ein repräsentativer und statistisch abgesicherter Überblick über die Verteilung wichtiger Variablen (Häufigkeiten und Verteilung) möglich, zum anderen eine ganzheitliche Beschreibung der Zusammenhänge und Beziehungsgefüge verschiedener Variablen.

- **Kombination aus Quer- und Längsschnittverfahren**

Eine Kombination von Querschnitt- und Längsschnittverfahren gestattet eine bessere methodische Absicherung der Sozialisationsforschung. Sozialisation ist ein Prozess. Querschnittsanalysen bilden jedoch nur Momentaufnahmen von Variablen-Zusammenhängen ab. Sie sagen nichts über deren Veränderung im Zeitverlauf aus. Vorteilhafter sind daher Längsschnittstudien. Wenn dies forschungspragmatisch nicht umsetzbar ist, bestehen weitere Möglichkeiten der Umsetzung durch einen unechten Längsschnitt oder in einer Anreicherung der Querschnittsanalysen durch retrospektive Erhebungen der Lebensgeschichte bzw. des bisherigen Lebensverlaufs.

- **Kombination aus Selbst- und Fremdeinschätzungen**

Bei Untersuchungen von Einzelpersonen sollten Informationen sowohl über die Selbsteinschätzung als auch über die Fremdeinschätzung eingeholt werden. Einerseits sind viele Informationen zum eigenen Leben sowie Deutungen nur dem Untersuchungssubjekt bekannt. Andererseits verfügt die Person nur über begrenzte Fähigkeiten zur Erinnerung, zur Eigenbeobachtung und zur Informationsaufnahme und unterliegt diesbezüglich Verzerrungen bzw. Re- und Neukonstruktionen. Der Vorteil von Einzelfallstudien besteht darin, detailliert überprüfen zu können, welche Situationen und Ereignisse mit welchen Verarbeitungsmustern und Handlungsweisen korrespondieren.

## 2.2.2 Sportbezogene Sozialisationsforschung

Die sportbezogene Sozialisation lässt sich in dem skizzierten allgemeinen sozialisationstheoretischen Rahmen gut verorten. Erste Modellvorstellungen wurden in den 1980er Jahre von Baur (1982; 1989) entwickelt und in der Folgezeit weiter ausformuliert. Heute haben sich sozialisationstheoretische Ansätze in der sportwissenschaftlichen und besonders sportsoziologischen und -pädagogischen Jugendforschung fest etabliert. Sie werden auf einer Makroebene als Forschungsheuristik formuliert und dann unter Anlegung verschiedener Perspektiven und mit Hilfe weiterer Modelle in Ausschnitten einer empirischen Überprüfung zugänglich gemacht (z. B. Baur, Burrmann & Krysmanski, 2002; Brinkhoff, 1998b; Conzelmann & Müller, 2005; Heim, 2002).

Sportsozialisation wird meist auf drei Ebenen behandelt, die miteinander kombiniert werden können:

- die Sportbeteiligung,
- die Sozialisation zum Sport und
- die Sozialisation durch Sport.

Mit der erstgenannten Ebene ist im ersten Schritt noch keine genuin sozialisationstheoretische Fragestellung verbunden, da zunächst nicht Prozesse interessieren,



sondern Verteilungen, also z. B. welche Jugendlichen wo, wann, mit wem, welche Sportaktivitäten ausüben. In einem zweiten Schritt kann allerdings gefragt werden, wie es zu diesen Verteilungen kommt.<sup>18</sup>

Auf der zweiten Ebene – der Sozialisation zum Sport – beschäftigt man sich damit, wie Menschen dazu kommen sich sportiv zu betätigen. Gefragt wird z. B. danach, wie Jugendliche Kontakt zum Sport finden, wie der Zugang zu formellen oder informellen Sportsettings gelingt und wieso manche keinen Zugang zu sportiven Bewegungsengagements finden oder auch suchen. Es wird also verhandelt, welche Bedingungsgefüge zu einer Aufnahme und Aufrechterhaltung sportiver Bewegungsengagements führen und welche diese verhindern oder ausschließen. Hier wird zum einen die innere Realität relevant, mit den Orientierungen, Einstellungen, Kompetenzen, Vorerfahrungen, die sich z. B. bzgl. des Sporttreibens im Laufe des Lebens herausgebildet haben und mitbestimmen, ob und wie sich sportiv bewegt wird. Zum anderen interessiert, wie aufgrund der personalen und sozialen Ressourcen<sup>19</sup> mit den vorfindlichen „Gelegenheitsstrukturen der Umwelt“ (Baur et al., 2002, S. 26) umgegangen wird. Diese äußere Realität wird bestimmt durch bspw. zur Verfügung stehende Sportpartner/innen, Sporträume und ihre infrastrukturelle Anbindung, Teilnahmegebühren etc.<sup>20</sup>

Auf der dritten Ebene – der Sozialisation durch Sport – wird die Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Sportpartizipation charakterisiert, also inwiefern sich Kompetenzen, Einstellungen, Orientierungen etc. durch die Teilnahme am Sport verändern. Hier geht es zum einen um die sportbezogenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen etc. Zum anderen geht es motorische, kognitive und bzw. oder soziale Entwicklungsprozesse, die die Person z. B. beim Bewältigen alltäglicher Anforderungen unterstützen oder behindern. Hier interessieren also förderliche oder hinderliche Prozesse für die Persönlichkeitsentwicklung hin zu einem gesellschaftsfähigen Subjekt.<sup>21</sup>

---

18 Auf diese erste Ebene beziehen sich hauptsächlich quantitative Querschnittserhebungen zum Sportengagement, wie bspw. die NRW-Studie 1992 (Kurz, Sack & Brinkhoff, 1996), der Kindersport-Sozialbericht des Ruhrgebiets (Schmidt, 2006) oder auch für Mädchen und Sport an der Hauptschule (Frohn, 2007). Sie zeichnen ein differenziertes Bild über den jeweiligen Forschungsausschnitt, können allerdings Sozialisationsprozesse und -effekte nicht aufklären und haben dies auch nicht zum Ziel.

19 Als personale Ressourcen für die Sportsozialisation werden zum Beispiel die sportspezifischen Orientierungen und Einstellungen oder die sportliche Kompetenz verstanden. Als soziale Ressourcen können verstanden werden: Unterstützungsleistungen (emotional, finanziell, logistisch) durch Familie, Freunde und Peers, institutionelle Unterstützungsleistungen (AG), qualifizierte Trainer/Übungsleiter. (vgl. z. B. Baur, 1998; Burmann & Baur, 2003)

20 Annäherungen an die formulierten Wie-Fragen der zweiten Ebene gelingen besonders durch qualitative, ethnographisch orientierte Projekte, die in einem Mikrokosmos Interaktionsprozesse analysieren (z. B. Bindel, 2008).

21 Auf dieser Ebene lassen sich bspw. die Studien von Gerlach (2008) oder Heim (2002) ansiedeln.

Unterscheiden lassen sich ferner vier Forschungsperspektiven innerhalb der Sozialisation durch Sport:

- institutionelle Perspektive  
Wie wirken Institutionen des Sports als System auf die Persönlichkeitsentwicklung der Sporttreibenden und wie werden durch das institutionelle Arrangement die Kommunikations- und Interaktionsprozesse in ihnen gerahmt?
- subjektive Sicht der Akteure<sup>22</sup>  
Wie erleben sie die Sportaktivität, das Sportsetting und die in ihm Agierenden?
- Handlungsperspektive der Akteure im Sport  
Wie gehen Sozialisationsprozesse im Sport vonstatten und wie bilden Heranwachsende im Sport Verhaltensweisen und Bewusstseinsstrukturen aus, nach welcher „Logik“ sie sich innerhalb des Sports verhalten?<sup>23</sup> Der Fokus liegt auf den Mikrostrukturen des Zusammenspiels der im Sport Beteiligten.
- biographische und karriereorientierte Perspektive<sup>24</sup>  
Welche Bedeutung hat Sport bzw. das Sporttreiben für das Leben, für die Identitätsentwicklung?<sup>25</sup>

Die forschungsmethodischen Maxime der allgemeinen Sozialisationsforschung gelten ebenfalls für die sportwissenschaftliche Sozialisationsforschung. Je nach Forschungsfrage und -gegenstand werden Quer- und/oder Längsschnittdesigns oder auch „experimentelle“ Interventionsstudien, wenig und/oder stark standardisierte Methoden angewendet. Bislang bezogen sich Forschungsaktivitäten auf allen drei Forschungsebenen primär auf die formellen Sportsettings Sportunterricht und Sportverein sowie auf den Hochleistungssport. Nach und nach rücken weitere Settings in den Forschungsfokus, wie z. B. der informelle Sport im Rahmen von Selbstsozialisationsprozessen oder der kommerzielle Sportsektor. Auch der Fokus bezü-

---

<sup>22</sup> Beispielsweise lassen sich hier Studien anführen, die die subjektive Sicht und das Erleben von Sportlehrkräften (Miethling, 1986) oder Schüler/innen im Sportunterricht fokussieren (Miethling & Krieger, 2004).

<sup>23</sup> Hier kann die Studie von Hunger (2000) eingeordnet werden, die sich nicht mit Heranwachsenden, sondern mit Bewegungserzieherinnen und ihren Handlungsorientierungen befasst.

<sup>24</sup> Das Konzept der „Karriere“ wurde bis in die 90er Jahre zumindest in der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Sichtweise vom Konzept der „Biographie“ abgegrenzt bzw. aufgrund des negativen Beigeschmacks gemieden. „Die Karriere bezeichnete auf Grund ihrer Gesellschaftsbezogenheit – so die leitenden Annahmen der Pädagogik – die negative Seite eines auf das Individuum hin fokussierten Begriffs von Biographie.“ (Kade, 2005, S. 3). Diese Abwehrhaltung wurde nach und nach aufgegeben. In Anlehnung an Kade kann allgemein für den Karrieriebegriff gelten, dass er sich am Kriterium der Steigerungslogik institutionell definierter Sequenzen bzw. Prozesse orientiert. Bei der Biographie hingegen wird die individuelle, selbstbestimmte Seite betont. Allerdings variiert das Verhältnis von Karriere und Biographie je nach Untersuchungsfeld. Fest steht für ihn, dass mit Biographie und Karriere „zwei basalen lebenslaufbezogenen Ordnungen temporalisierten individuellen Lebens Rechnung getragen“ wird (Kade, 2005, S. 4).

<sup>25</sup> In den letzten 15 Jahren ist das Forschungsinteresse an Karriere und Biographie auch in der Sportwissenschaft stetig gewachsen, worauf zahlreiche Forschungsarbeiten hinweisen (z. B. Blotzheim, 2006; Bona, 2001; Bräutigam, 1993; Frogner, 1991; Richartz, 1997; Schwier, 1995; Simen, 2000; Volkmann, 2008).

lich der Altersgruppen erweiterte sich in den letzten zwei Jahrzehnten. Standen vormals hauptsächlich Jugendliche im Blickpunkt, so haben sich Forschungsaktivitäten sowohl nach unten auf Kinder als auch nach oben auf Erwachsene und besonders Senior/inn/en ausgedehnt.

Trotz der zahlreichen Forschungsbemühungen im Bereich der Kinder- und Jugendsportforschung bestehen weiterhin Forschungsdesiderate (z. B. zusammengefasst bei Schmidt et. al., 2003b, S. 407f.). Als Forschungsbedarf mit sozialisationstheoretischem Bezug werden für Kinder und Jugendliche z. B. herausgestellt:

- international und interkulturell vergleichende Forschung der Sportkultur(en),
- regelmäßige Berichterstattung bezüglich des Sport(verhalten)s,
- theoretische Modelle, mit denen Zusammenhänge beschrieben und erklärt werden können zwischen körperlicher Aktivität, motorischer Leistungsfähigkeit und Entwicklungsprozessen,
- Experimente und Längsschnittstudien, um inkonsistente Befundlage zu Effekten körperlicher und sportlicher Aktivität auf Entwicklungsparameter aufzuklären,
- Studien über das Risiko- und Unterstützungspotential von sportlicher Aktivität für die entsprechende Lebensphase,
- differenzierte Erforschung der sozialen Ungleichheit im Sporttreiben von Kindern und Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund mit besonderem Fokus auf den Aspekten des Handelns (bspw. Prioritätensetzung, Konstruktion von Geschlecht) und der Strukturen (z. B. Angebote, Inklusions-/Exklusionsmechanismen).

Die vorliegende Arbeit lässt sich im letztgenannten Desiderat verorten.

### 2.2.3 Implikationen für die vorliegende Studie

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stehen Jugendliche mit Hauptschulbildung und ihre Sportpartizipation bzw. Nicht-Partizipation im Altersverlauf. Damit verknüpft ist eine subjektzentrierte Perspektive, die im ersten Schritt danach fragt, welche Sozialisationsinteressen diese Jugendlichen haben und welche Anforderungen und Aufgaben sie bewältigen müssen. In einem zweiten Schritt interessiert, wie sie diesen nachgehen bzw. diese bewältigen. Erst hier wird der Blick auf den Sport gelenkt und gefragt, ob und wie Sport bzw. Sportpartizipation dabei ins Spiel kommen, warum und wie die Jugendlichen sportlich aktiv werden oder nicht, welche Erfahrungen sie dabei machen und wie diese bei der Bewältigung der jugendspezifischen Anforderungen und Aufgaben dienlich sind. Die Fragen lassen sich demnach vor allem auf der zweiten und dritten Ebene der vorgestellten Bearbeitungsebenen von Sportsozialisation ansiedeln.

In Abb. 4 wird ein vereinfachtes (Sport)Sozialisationsmodell in Anlehnung an Darstellungen von Baur et al. (2002, S. 26) und Krieger (2006, S. 3) skizziert, welches der Studie zugrunde liegt.

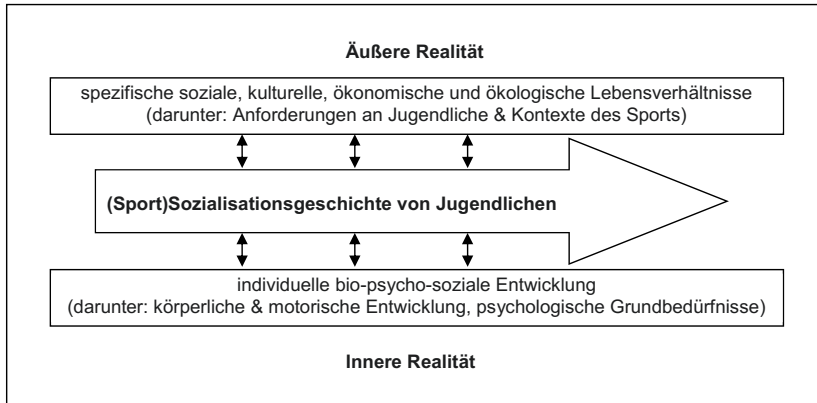


Abb. 4 Vereinfachtes (Sport-)Sozialisationsmodell

Der Forschungsfokus Jugendliche legt nahe, dass es sich hier um eine bestimmte Altersgruppe mit spezifischen Erwartungen, Anforderungen und Belastungen handelt. Diese müssen bestimmt werden, um Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse besser verstehen zu können.

Die Forschungssubjekte sind Jugendliche mit Hauptschulbildung. Diese gelten hinsichtlich ihres angestrebten Bildungsabschlusses als benachteiligt gegenüber Schüler/innen höherer Schultypen. Damit drängt sich unweigerlich die Perspektive der sozialen Ungleichheit(en) auf. Soziale Ungleichheiten wirken sich auf die spezifischen sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Lebensverhältnisse dieser Jugendlichen aus. Darüber beeinflussen sie wiederum Erwartungen, Anforderungen und Belastungen, aber auch die Möglichkeiten für deren Bewältigung und darüber den individuellen Entwicklungsprozess (Steinkamp, 1998, S. 263). Soziale Ungleichheiten werden ebenfalls auf allen Ebenen der Sportsozialisation wirksam. Wie stark oder weniger stark die einzelnen Jugendlichen soziale Ungleichheiten wahrnehmen und wie sie diese deuten, hängt von ihrer bisherigen Persönlichkeitsentwicklung und darin eingebettet ihren bisherigen Lebenserfahrungen ab. Die subjektiven Deutungen der äußeren Realität, nicht diese äußere objektive Realität, sind für die Jugendlichen letztlich handlungsleitend.

Die Jugendlichen stehen der äußeren Realität nicht in ihrer ganzen Komplexität gegenüber, sondern jeweils einem Ausschnitt, den sie als ihre je konkrete soziale und materielle Umwelt wahrnehmen. Auch die Sportsozialisation oder die einzelne Sportteilnahme von Jugendlichen vollzieht sich in einer konkreten Umwelt, in einer konkreten Lebenspraxis. Die Hauptschüler/innen entwickeln ihre Sportpartizipation in Auseinandersetzung mit ihren inneren Befindlichkeiten, Bedürfnissen und zu bewältigenden Anforderungen sowie mit den vorgefundenen, mehr oder weniger ein-

geschränkten Gelegenheitsstrukturen ihrer Umwelt. Gleichzeitig wirken sie ihrerseits auf diese Umwelt verändernd ein, z. B. indem sie bestimmte Räume aufsuchen oder umfunktionieren, Sozialpartner/innen akquirieren, bestimmte Sportaktivitäten wählen oder gar neu entwickeln oder Sportaktivitäten abweisend gegenüber stehen. Neben allgemeinen Kenntnissen über die ungleichen Lebenswelten von Jugendlichen sind Kenntnisse über die konkrete Lebenswelt und -praxis der untersuchten Jugendlichen nötig, um ihre Sportpraxen in ihrer Entstehung und Durchführung zu verstehen.

Sportbeteiligungen müssen abgestimmt werden mit anderen Lebensangelegenheiten, wie z. B. Ansprüchen, Verpflichtungen und Erwartungen aus dem schulischen Bereich, der Familie oder auch den Freundschafts- bzw. Partnerschaftsbeziehungen sowie anderen Freizeitinteressen. In den Analysefokus rückt die alltägliche, praktische Lebensorganisation (synchrone Perspektive), und damit interessieren alle Tätigkeiten, die ein Mensch in den verschiedenen, nebeneinander liegenden und miteinander zu vereinbarenden Lebens- bzw. Handlungsbereichen tagtäglich verrichtet (Voß & Wehrich, 2001)<sup>26</sup>. Die Jugendlichen bedienen sich individueller Handlungsstrategien durch die sie ihre eigenen Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten und Umweltanforderungen miteinander abstimmen können (Faulstich-Wieland, 2000, S. 159). Prioritätensetzungen für oder gegen eine Sportpartizipation, Auswahl- und Entscheidungsprozesse und die individuellen Handlungsstrategien können Aufschluss über die ihnen zugrunde liegenden Orientierungen und Deutungsmuster der Jugendlichen geben. In diesen Handlungsstrategien konkretisieren sich wiederum Ungleichheitsmomente und schränken die Freiheitsgrade der aktiven Gestaltung der Lebenspraxis ein.

Um die in der alltäglichen Lebensführung angewandten individuellen Handlungsstrategien auch in ihrem Gewordensein erfassen und damit verstehen zu können, wird eine weitere Perspektive herangezogen. Hierzu wird der bisherige individuelle Lebensverlauf und in ihm eingebettet die bisherige Sportsozialisation betrachtet (diachrone Perspektive). Ergebnisse von Sozialisationsprozessen werden im Individuum nicht einfach über das gesamte Leben aufsummiert, sondern Ergebnisse früherer Sozialisationsprozesse gehen als interne Bedingungen in spätere Sozialisationsprozesse mit ein. Frühere Sozialisationseffekte sind nicht umkehrbar, sie können durch spätere Sozialisationseffekte allenfalls „überbaut, relativiert, kompensiert oder modifiziert ... aber nicht ungeschehen gemacht werden“ (Geulen, 1981,

---

<sup>26</sup> Ein Forschungsansatz, der dieser Feststellung besonders Rechnung trägt, ist das Konzept der Alltäglichen Lebensführung (Voß, 1991b; Voß 1995). Es bezieht sich explizit auf die tagtägliche, praktische Lebensorganisation. In seiner Entstehungszeit in den 80er Jahren war das Konzept noch sehr stark auf den Bereich Arbeit ausgerichtet (Voß, 1991a, Wehrich, 1998). In den 90er Jahren hielt es Einzug in die Kindheits- und Jugendforschung (z. B. Büchner, Du Bois-Reymond, Ecarus & Fuhs, 1998; Kirchgöfer, 1998) und auch in die Sportsozialisationsforschung (z. B. Baur, 1998; Winkler, 1995).

S. 540). Kinder machen bspw. in ihrer Herkunftsfamilie sehr unterschiedliche Körper-, Bewegungs- und Sporterfahrungen und entwickeln unterschiedliche sportbezogene Orientierungen und Sportkompetenzen. Diese subjektiven und individuell unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen vereinfachen oder erschweren später einen Zugang zu bestimmten Sportsettings (ausführlich bei Baur, 1989, S. 96ff.). Damit rückt die biographische Dimension der Lebenslaufperspektive in den Forschungsfokus<sup>27</sup>. Sie kann zeigen, wie sich Individuen in Zusammenhang mit ihren jeweiligen biogenetischen Prädispositionen unter sozialstrukturellen Rahmenbedingungen ihrer konkreten Umwelt individuell-subjektive körper-, bewegungs- und sportbezogene Erfahrungen aneignen, biographisch verarbeiten und gestalten. Das biographische Verstehen hat zum Ziel, die Besonderheiten einer Person, die sich nicht (nur) aus der aktuellen Situation selbst erklären lassen, verständlich zu machen, indem man sie auf prägende Lebenserfahrungen bezieht (Habermas & Paha, 2001, S. 85). Es wird ein Zusammenhang zwischen der Person und ihrer bisherigen Entwicklung quasi „im Rückblick der Ereignisse“ hergestellt (Kade, 2005, S. 5).

Für die vorliegende Studie ergeben sich aus den bisherigen Ausführungen folgende Schritte im weiteren Vorgehen:

- (1) Die Lebensphase Jugend muss näher bestimmt werden, um die spezifischen Erwartungen, Anforderungen und Belastungen gegenüber Jugendlichen verstehen zu können.
- (2) Soziale Ungleichheiten im Jugendalter und deren Folgen für das Leben der Jugendlichen, insbesondere für die Untersuchungsgruppe der Hauptschüler/innen, müssen dezidiert herausgearbeitet werden, um den Möglichkeitsraum für Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse dieser Jugendlichen klarer einzugrenzen. Dies gilt ebenso für die bisher bekannten Folgen sozialer Ungleichheiten bezüglich der Sportbeteiligung von Jugendlichen.

---

<sup>27</sup> Der Lebensverlauf gilt als sozial präformiert und persönlich gestaltbar. Sozial präformiert heißt hierbei, dass es eine Standardisierung in der Grundgliederung des Lebenslaufs in westlichen Gesellschaften gibt (Kohli, 1998, S. 311). Es handelt sich um eine „Grobstruktur der wichtigsten Lebensereignisse und Orientierungsmuster“ (ebd.). Innerhalb dieser Grobstruktur gibt es Handlungsspielräume, Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten, sodass sich unterschiedliche Verlaufsmuster entfalten können. Zu der Grundgliederung des Lebenslaufs und somit zu einer Vorhersehbarkeit des Lebenslaufes, tragen die Institutionalisierungsprozesse bei. Dies wird vor allem im Kindes- und Jugendalter ersichtlich mit dem Besuch des Kindergartens, der Schule, einer Berufsausbildungsstätte, einer Hochschule etc. Dem gegenüber steht die Veränderung in der subjektiven Deutung der Ablaufstruktur des Lebens. Während früher das Leben aus der Abfolge von äußeren Ereignissen seine Struktur erhielt, erscheint das Leben in der Moderne vom eigenen Ich um das eigene Ich organisiert. Das Leben wird „zur selbst gestaltenden Aufgabe, zum individuellen Projekt“ (ebd., S. 312), es wird biographisierbar, und das schon in der Kinder- und Jugendphase. Diese Lebenslaufperspektive beschränkt sich nicht auf einen objektiv konstruierten Lebenslauf, sondern bezieht die biographische Dimension mit ein. Allerdings zerfällt die Forschung in eine an objektiven Strukturen ausgerichtete Lebenslaufsforschung und eine an subjektiven Konstruktionen ausgerichtete Biographieforschung. Kritisiert wird daran, dass man sich dadurch das Folgeproblem des „Auseinanderfallens zwischen einem objektiven und einem subjektiven Aspekt der Lebensführung“ einhandelt (Bude, 1998, S. 247).

- (3) Kenntnisse über die konkrete Lebenswelt und -praxis der Jugendlichen sind nötig, um ihr sportbezogenes Handeln zu verstehen. Dazu muss diese Lebenswelt und -praxis unter Berücksichtigung möglicher Benachteiligungsmomente untersucht werden.
- (4) Ferner müssen die subjektiven Deutungen der Jugendlichen bezüglich ihrer konkreten Umwelt und speziell ihrer Sportbeteiligungen bzw. Nicht-Beteiligungen eingeholt werden, da sie letztlich handlungsleitend und damit für das Verständnis von (Sport)Sozialisationsprozessen unabdingbar sind.
- (5) Relevant sind ebenfalls die bisherigen Lebens- und darin eingebettet auch Sport Erfahrungen der Jugendlichen, um die subjektiven Deutungen in ihrem Gewordensein zu verstehen.

Die Schritte (1) und (2) können durch Literaturanalyse bewältigt werden und bilden Eckpunkte des theoretischen Rahmens dieser Studie (vgl. Kap. 2.3 & 2.4). Die Punkte (3) bis (5) sind wichtig für das forschungsmethodische Vorgehen in dieser Studie (Kap. 3).

## 2.3 Lebensphase Jugend

In der vorliegenden Studie steht das Sportengagement von Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau im Vordergrund. Das Sportengagement steht nicht für sich, sondern ist eingebettet in den spezifischen Lebenskontext der Heranwachsenden. Sie befinden sich in einer Lebensphase, in der körperliche Veränderungen, soziokulturellen Anforderungen und sehr bedeutsame individuelle Entscheidungen aufeinander treffen. In keiner Lebensphase verändern sich Einstellungen, Orientierungen und Wertvorstellungen so schnell (Linssen & Hurrelmann, 2003, S. 8). Ohne Wissen um diese besondere Lebensphase ist ein Verständnis des Sportengagements – der Wahlen, Abwahlen, Art und Weise der Durchführung von Sportaktivitäten und ihrer subjektiven Bedeutung für die Jugendlichen – unmöglich.

Wenn im Folgenden etwas pauschalisierend von *der* Jugend gesprochen wird, so geschieht dies der Vereinfachung wegen. Exakter wäre es, von *den* Jugendlichen zu sprechen. Die Bedeutungsdimensionen des Jugendbegriffs sind vielfältig, z. B. kann damit gemeint sein „Jugend als *Entwicklungsstadium* im individuellen Lebensverlauf“, „Jugend als *Altersgenossen* der Gesamtbevölkerung“, „Jugend als *Kohorten* im zeitgeschichtlichen Wandel“, „Jugend als *Ideal* bzw. *Idol* der „Jugendlichkeit““ (Oerter & Dreher, 1995, S. 311), Hervorhebungen im Original). In den folgenden Ausführungen steht die erstgenannte Bedeutungsdimension Jugend als Entwicklungsstadium im Mittelpunkt. Diese bedeutende Lebensphase im Altersverlauf wird zunächst gegenüber anderen Lebensphasen abgegrenzt (Kap. 2.3.1). Allgemeine Charakteristika des Aufwachsens von Jugendlichen werden erläutert (Kap. 2.3.2). Zum besseren Verständnis der Bedürfnisse von Jugendlichen und der Entwick-

lungsanforderungen im Jugendalter werden die zwei zentralen sozialwissenschaftliche Konzepte Moratorium und Transition (Kap. 2.3.3) sowie die psychologischen Grundbedürfnisse und Typen der Motivation (Kap. 2.3.4) vorgestellt. Anschließend werden die zentralen Lebensbereiche Familie, Peers, Schule und Freizeit erörtert (Kap. 2.3.5). Sport bzw. die Teilnahme am Sport steht mit allen skizzierten Lebensbereichen in enger Beziehung. Näher eingegangen wird auf den Beitrag des Sports für die Entwicklung im Jugendalter in Schule und Freizeit (Kap. 2.3.6). Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit zusammenfassend dargestellt (Kap. 2.3.7).

### 2.3.1 Jugend als Entwicklungsphase im Lebenszyklus

Jugend ist kein in der biologischen Entwicklung begründeter Sachverhalt, keine unveränderliche Tatsache. Jugend als Phase innerhalb eines Lebenszyklus ist unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen entstanden und unterliegt dem historischen Wandel. Sie ist ein „gesellschaftliches bzw. pädagogisches Konstrukt“ und eine eigenständige Sozialisationsphase (Griese & Mansel, 2003, S. 20f.). Die Jugendphase ist kein einheitliches Konstrukt. Sie hat eine vielschichtige, sich je nach zeitlicher und theoretischer Perspektive wandelnde Gestalt, die das jeweilige Bild der Jugend prägt.<sup>28</sup>

Das Konzept Jugend lässt sich eingliedern in einen umfassenden soziokulturellen Vorstellungskomplex von einer mehr oder weniger geordneten, quasi-natürlichen Logik der körperlichen, psychischen und sozialen Entwicklung. Diese läuft idealtypisch ab: von der Kindheit, über die Jugend, das Erwachsenenalter bis zum Seniorenalter. Die soziale Wirklichkeit kann allerdings nicht ohne weiteres in dieses Korsett gezwungen werden. Ergo: diese Lebensphase stellt sich nicht für alle Menschen eines Kulturkreises gleich dar. Ihre Ausgestaltung ist abhängig von der Entwicklung der Person. Diese Entwicklung erfolgt systematisch und sukzessive aus den dynamischen Beziehungen zwischen Person und Umwelt. Die Entwicklung von Jugendlichen ist trotz ihrer relativen Plastizität immer auch begrenzt durch die Kontextbedingungen des Aufwachsens. So bietet oder verstellt eine bestimmte gesellschaftliche Lebenslage beispielsweise Gelegenheitsräume für diese Entwicklung.

„Die empirische Jugendforschung belegt, dass nach wie vor die klassischen bzw. unabhängigen Variablen der Soziologie, nämlich Alter, Geschlecht, Bildung (bzw. Ausbildung), Herkunft (bzw. sozio-kulturelle Milieus und Lebensstil) für differenzierte Erkenntnisse und theoretische Interpretationen über die unterschiedlichen „Jugenden“, deren Verlauf und gesellschaftliche Situation sowie psycho-soziale Befindlichkeiten und Interessen unabdingbar sind.“ (Griese & Mansel, 2003, S. 22)

---

<sup>28</sup> Eine Lebensphase ist immer ein *relationales* Konzept ist, d. h. die Beziehung zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kann auch erklärt werden mit den Begriffen Macht, Kontrolle und Abhängigkeit (vgl. Ahorn, 2002, S. 55). Die definitorische Macht dessen, was unter dem Konzept Jugend verstanden wird, haben die Erwachsenen bzw. erwachsene Wissenschaftler. Sie prägen daher zum Teil das Bild der Jugend mit.



Dies bedeutet, dass sich beispielsweise die Jugend einer weiblichen Hauptschülerin, die mit ihrer alleinerziehenden Mutter und mehreren Geschwistern unterschiedlicher Väter in einem sozialen Brennpunkt einer Großstadt aufwächst, eine andere ist als die Jugend eines männlichen Gymnasiasten aus einer intakten Oberschichtsfamilie, der in einer Kleinstadt aufwächst. Auf diese sozialen Ungleichheiten im Aufwachsen von Jugendlichen und ihre Bedeutung für die Lebenskontexte der Jugendlichen wird im Kap. 2.4 detailliert eingegangen.

Die Jugendphase kann zeitlich gefasst werden in bestimmten Altersbereichen oder anhand qualitativer Merkmale. Die Altersbereichsangaben differieren je nach Funktion der Abgrenzungen; z. B. ist im rechtlichen Sinne derjenige ein Jugendlicher, der zwischen 14-18 Jahre alt ist (Bundesministerium der Justiz, 2008, §7). Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird eine Umschreibung anhand qualitativer Merkmale bevorzugt. Als Übergang von Kindheit zu Jugend wird die biologische Geschlechtsreife (Pubertät) angesetzt, die sich mittlerweile um das elfte/zwölfte Lebensjahr vollzieht. Der Wechsel vom Jugendalter zum Erwachsenenalter erfolgt anhand vielfacher Rollenwechsel im rechtlichen, politischen und sozialen Bereich (vgl. Ferchhoff, 1999, S. 68). Da die Übergänge individuell verschieden sind, asynchron verlaufen und zum Teil weit über das 20. Lebensjahr hinausgehen, ist eine allgemein gültige, verbindliche Eingrenzung auf bestimmte Alterswerte unmöglich (vgl. Ferchhoff, 1999, S. 68; Hurrelmann, 2005, S.40).

Auch wenn, wie bereits angedeutet, eigentlich von Jugendlichen gesprochen werden sollte, so zeigen sich doch übergreifende Charakteristika, die für alle Jugendlichen gelten. Allgemein verbindlich ist, dass die Jugendphase in unserem Kulturkreis eine eigenständige Lebensphase darstellt. Sie hat sich ausgeweitet oder besser gesagt, die soziokulturelle Konstruktion der Jugend verschiebt sich altersmäßig einerseits in Richtung der Kindheit, andererseits in Richtung des Erwachsenseins. Im Vergleich zu früheren Generationen wird ihr eine höhere biographische Bedeutung im gesamten Lebenslauf zugesprochen (Hurrelmann, 2005, S. 71), da in ihr die bedeutsamsten körperbezogenen Veränderungen durchlaufen (Hübner-Funk, 2003, S. 70) und diese Änderungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Vorgaben (bspw. Schönheits-, Gesundheits-, Fitnessideale) bewältigt, zum Teil diffuse soziokulturelle Anforderungen gemeistert und individuelle Entscheidungen aus einer Optionsvielfalt getroffen werden müssen. Jugend lässt sich demnach von zwei Seiten beschreiben, die untrennbar miteinander verwoben sind – die individuelle, biologische, psychosoziale Entwicklung und die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich diese Entwicklung vollzieht. Beide Seiten werden mit Blick auf Jugendliche zwischen dem zwölften bis achtzehnten Lebensjahr im Folgenden skizziert.

### 2.3.2 Ambivalente Bedingungen des Aufwachsens

#### Körperliche Veränderungen

Jugendliche zwischen dem zwölften und achtzehnten Lebensjahr befinden sich am Ende der Pubertät. Die Pubertät umfasst körperliche Veränderungen infolge der Entwicklung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale. Einige Jungen und Mädchen vollziehen diese gravierenden körperlichen Veränderungen zur Geschlechtsreife früher, andere später. Daher wird die Pubertät auf die Altersspanne zwischen neun und dreizehn Jahren datiert. Sie ist eine Zeit voller verunsichernder biologischer Vorgänge, die einerseits herbeigesehnt werden, andererseits verzweifelt abgelehnt werden. Die Mädchen und Jungen wissen meist sehr gut, welche körperlichen Veränderungen auf sie zukommen. Diese Veränderungen gefühlsmäßig zu verarbeiten und einen eigenen konstruktiven Umgang mit dem *neuen* Körper und seiner Darstellung zu entwickeln, muss dennoch jede/r für sich leisten. Jugendliche stellen vermutlich gerade deshalb „eine besonders sensible und experimentierfreudige Klientel für Fragen (und Probleme) von „Körperstyling“ und „Körpermanagement“ dar“ (Hübner-Funk, 2003, S. 74). Die Veränderungen in der Pubertät dürften auch auf Bewegungs- und Sportaktivitäten im Jugendalter einen Einfluss haben, da dort der Körper ein zentrales Medium ist, anders als bei vielen anderen Freizeitaktivitäten. Die Gesellschaft stellt den Mädchen und Jungen einen soziokulturellen Rahmen zur Verfügung, mit den Entwicklungen in der Pubertät umzugehen und diese auszuleben. Aufgrund gesamtgesellschaftlicher Umbrüche ist der soziokulturelle Rahmen nichts Feststehendes mit klaren Konturen, sondern er ist offener und vielfach auch widersprüchlicher geworden. Insofern müssen sich die Jugendlichen auch hier ihre eigene Positionierung erarbeiten.

#### Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse

Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse werden mit den Schlagworten Risikogesellschaft (Beck, 1986), Erlebnisgesellschaft (Schulze, 1992), Mediengesellschaft (Sarcinelli, 1998) usw. charakterisiert. (System)Differenzierungs-, Individualisierungs-, Enttraditionalisierungs-, Entkopplungs- und Verselbständigungsprozesse bewirken deutliche Veränderungen innerhalb der Lebenswelt der Jugendlichen und führen zu einem Strukturwandel der Jugend (Olk, 1985). Wie neuartig diese Prozesse sind und wie stark sie tatsächlich die Lebenswelt von Jugendlichen beeinflussen, bleibt umstritten. In der sozialwissenschaftlichen Literatur lassen sich in Bezug auf die gesellschaftlichen Veränderungen und deren Folgen für Jugendliche zwei grobe Richtungen beschreiben: während einige Autoren auch positive Tendenzen wahrnehmen, ist der Grundtenor pessimistisch (z. B. Brinkhoff, 1998b; Heitmeyer & Olk, 1990; Stecher, 2001). In der folgenden knappen Darstellung wichtiger Veränderungsprozesse wird versucht, eine Balance zwischen dramatisierenden und euphemistischen Vorstellungen zu finden.

### Optionsvielfalt

Die Jugendphase folgt keinem starr standardisierten, einer chronologischen Abfolge gleich kommenden Verlauf. Altersnormen und damit verbundene Statuspassagen und -übergänge verlieren an Verbindlichkeit. Das soziale Timing (Behnken & Zinnecker, 1992) gewinnt an Variabilität, was z. B. zutrifft auf die schulische und berufsvorbereitende Ausbildung, den Eintritt in die Berufstätigkeit, das Eingehen von Partnerbeziehungen und die Familiengründung. Lebensmuster und Leitbilder, die Orientierung geben, haben sich ebenfalls vervielfältigt, sodass ihre Entlastungsfunktion verloren geht (Münchmeier, 1998). Auf der anderen Seite entfallen durch die Akzeptanz unterschiedlicher Lebensmuster und ihnen inhärenter Wertsysteme kontrollierende und entwicklungseinschränkende Einflüsse, was einem Zugewinn an Freiheit zur individuellen Lebensgestaltung gleichkommt. Allerdings muss hier eingeräumt werden, dass der „Homo optionis“ (Beck, 1983) ein Mittelschichtkonstrukt ist (vgl. Kap. 2.4). Jugendliche können demnach aus einer Zahl lebenslagenabhängiger und damit begrenzter Optionen selbstbestimmt ihren Weg wählen. Dies birgt nicht nur Chancen, sondern auch Risiken einer nicht gelingenden Entwicklung. Dass dies kein neues Phänomen ist, wie oftmals angenommen, zeigt ein Zitat von Bloss aus den 1960er Jahren:

„Das Vakuum der nicht-institutionalisierten Adoleszenz in der westlichen Gesellschaft erlaubt so einerseits einen hohen Grad von persönlicher Differenzierung und Individualisierung, da keine verpflichtenden Modelle bestehen, aber andererseits ermöglicht die Zusammenhanglosigkeit der sozialen Form und die Last der Selbstbestimmung auch abweichende und pathologische Entwicklung.“ (Bloss, 1973, S. 230)

Mit dem Prozess der „objektiven äußeren Pluralisierung“ muss eine „innere Pluralisierung“ des Subjekts einhergehen (Becker & Fritsch, 1998, S. 21)<sup>29</sup>. Mit innerer Pluralität ist die Fähigkeit gemeint, die es dem Subjekt ermöglicht, die Optionsvielfalt wahrzunehmen, in erfahrungsöffener Haltung auf die Optionsvielfalt einzugehen, sich auf fremde und neue Dinge einzulassen und so die Optionen auch nutzen zu können (vgl. auch Hildebrandt-Stramann, 2001). Nur wer „über die Fähigkeit verfügt, sich in der zunehmenden Komplexität zu orientieren, kann die neuen Möglichkeiten gewinnbringend für sich nutzen“ (Neuber, 2007b, S. 92). Die Kehrseite: Es gibt auch diejenigen, die nicht über derartige Kompetenzen verfügen. Die Individualisierung oder auch Biografisierung – also das Zurückgeworfenwerden auf sich selbst mit aller Verantwortung für seinen eigenen Lebensweg frei nach dem Motto „Jeder ist seines Glückes Schmied“ – gilt nicht nur für die Gewinner der neuen Freiheiten, sondern auch für die Verlierer. Gerade die medial inszenierten Erfolgsgeschichten vermitteln den Eindruck, dass jede/r sich selbst verwirklichen kann, wie sie/er will, wenn sie/er nur genug will. Wer auf der Strecke bleibt, ist selbst schuld. Durch diese

---

<sup>29</sup> Wolfgang Welsch formulierte hinsichtlich der postmodernen Veränderungen: „Vielleicht müssen wir angesichts der pluralen Wirklichkeit mehr als schizophren, wir müssen polyphren werden“ (Ort & Jahr unbekannt). Becker und Fritsch (1998, S. 21) greifen dies m. E. auf, wenn sie von äußerer und innerer Pluralisierung sprechen.

Individualisierung des Scheiterns wird leicht übersehen, dass es oftmals strukturelle Bedingungen sind, die Scheitern mit bedingen (z. B. ungleiche Chancenlage, Arbeitsmarktsituation) (vgl. Kap. 2.4).

### **Autonomiegewinne**

Im Jugendalter wachsen die gesellschaftlich eingeräumten Teilhabe-, Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten bei gleichzeitig bestehenden bleibenden Abhängigkeitsverhältnissen. Jugendliche gewinnen an politischer Einflusskraft. Diese Zugewinne werden jedoch zumindest auf der gesellschaftspolitischen Ebene zugleich entwertet, da Jugend „nicht nur demografisch, sondern auch politisch zu einer Minderheit in unserer Gesellschaft“ (Bönnisch, 2009, S. 4) geworden ist. Jugendliche partizipieren als Konsumenten mit größeren Freiheitsgraden. In ihrer Konsumentenrolle bleiben sie jedoch lange finanziell abhängig von ihren Eltern, sodass ihre Partizipation am Konsum-, Medien- und Freizeitmarkt nicht gänzlich frei und selbstbestimmt wählbar ist. Jugendliche handeln aufgrund liberalerer Erziehungsansichten früh selbstständig im Bereich Partnerschaft und Sexualität und werden mehr und mehr als eigenverantwortlich eingestuft (z. B. juristische Haftbarkeit). Dennoch verbleibt eine Mitverantwortlichkeit bei ihren Eltern. Jugendliche sind jedoch nicht nur ökonomisch abhängig von ihren Eltern. Trotz der Autonomiegewinne durch wachsende Kompetenzzuschreibungen gelten Jugendliche als schutz- und förderungsbedürftig. Letzteres zeigt sich z. B. auf rechtlicher Ebene (z. B. Jugendschutz, Jugendarbeitsschutz), auf finanzieller Ebene (z. B. Unterhaltspflicht), aber auch auf lebenspraktischer und psychosozialer Ebene (Zusammenleben mit den Eltern bis zum 18. Lebensjahr und länger). Gerade die Eltern fungieren im Normalfall als wichtige Schutz- und Förderungsinstanz<sup>30</sup>. Sie sind aber auch der Ausgangspunkt divergenter Startbedingungen (vgl. Kap. 2.4).

### **Bildungs- und Berufskarriere**

Im Jugendalter müssen wichtige Entscheidungen bezüglich der Bildungs- und Berufskarriere getroffen werden. Bildung ist dabei noch immer eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Platzierung im Arbeitssektor. Aber sie ist keine hinreichende Bedingung mehr. Garantierte Übergänge von der Schullaufbahn in eine schulabschlussadäquate, dauerhafte Berufslaufbahn gibt es kaum noch. Das Bemühen um eine bestmögliche Qualifikation scheint vor diesem Hintergrund für viele Jugendliche fast paradox (vgl. auch Mertens, 1985), vor allem für Jugendliche mit einem Abschluss auf der niedrigsten Qualifikationsstufe (vgl. Kap. 2.4).

---

<sup>30</sup> Diwald (1991, S. 108) verweist in diesem Zusammenhang auf den Begriff der normativen Solidaritätsverpflichtung, der auf einen wesentlichen Grund der besonderen Quantität und Qualität familiärer und verwandtschaftlicher Unterstützungsleistungen hindeutet: Familie und Verwandtschaft sind vorgegeben, sie entziehen sich eher als andere Kontakte der individuellen Beliebigkeit, ihnen sind auch juristische Verpflichtungen auferlegt (z. B. Unterhaltszahlungen zu leisten) und sie gewährleisten aus all diesen Gründen am ehesten und verlässlichsten Hilfe.

## Zusammenfassung

Trotz des gesellschaftlichen Wandels, bleiben die Grundkonflikte für die Heranwachsenden gleich - „es ist das Hin- und Hergerissensein zwischen Altem und Neuem, zwischen Familiärem und Kulturellem, zwischen Autonomie und Bindung, zwischen Freiheit und Ritual, zwischen Größenphantasien und Ohnmacht“ (Schröder, 2002, S. 34). Die Entscheidungsmacht liegt mehr und mehr bei den Jugendlichen. Dies ist begreifbar als großer Freiheitsgewinn, aber auch als Bürde, denn die individuellen Entscheidungen müssen auf Basis einer sich schnell und ungewiss wandelnden Zukunft getroffen werden. Die Chance des Gelingens der Jugendphase und das Risiko des Scheiterns in und an ihr liegen folglich dicht beieinander (vgl. z. B. Engel & Hurrelmann, 1994; Mansel & Hurrelmann, 1991).

### 2.3.3 Jugend zwischen Moratorium und Transition

Die normative Frage einer gelingenden Bewältigung der Jugendphase hängt entscheidend ab von der Sicht auf die Jugendphase. Hier haben sich zwei Grundkonzepte in den Sozialwissenschaften etabliert, die ganz unterschiedliche Antworten zulassen. Jugend als Moratorium legt den Schwerpunkt auf die gegenwartsorientierte Entfaltung, Jugend als Transition betont hingegen die zukunftsbezogene Entwicklung (Reinders & Butz, 2001). In diesen beiden Konzepten spiegeln sich zugleich die Ambivalenzen des Aufwachsens und die besonderen soziokulturellen Anforderungen der Jugendphase wider.

#### Gegenwartsorientierte Entfaltung

Gegenwartsorientierung ist die zentrale Vorstellung der Jugend als Moratorium. Uneinigkeit herrscht darüber, ob das Jugendmoratorium gesellschaftlich ermöglicht oder individuell eingefordert und konstruiert wird (Neuber, 2007b, S. 98f.).

In erstgenannter Perspektive entsteht ausgehend von der Ausweitung und Ausdifferenzierung sowie der verpflichtenden Teilnahme an Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen für die Jugendlichen eine Phase der Verzögerung beim Übertritt in das Erwachsenenleben. Je nach Bildungskarriere wird Heranwachsenden eine kürzere oder längere Phase des Moratoriums gewährt.<sup>31</sup> In diesem gesellschaftlichen Schonraum sollen die Jugendlichen kulturelles Kapital und Bildungskapital erwerben (Zinnecker, 1991, S. 10). Es ist eine Vorbereitungsphase, die den Jugendlichen von den Erwachsenen zugestanden wird. Damit bleibt das so verstandene Moratorium letztlich zweck- und zielbezogen auf den gelingenden Übergang in das Erwachsenenalter.

In einer zweiten Perspektive wird das Moratorium als „subjektive Konstruktion der Lebensphase Jugend“ gesehen (Neuber, 2007b, S. 99). Sie wird nötig, da ehemals

---

<sup>31</sup> Das Moratorium im Jugendalter kommt und kam historisch gesehen nicht immer allen Jugendlichen gleichermaßen zu Gute. Der Charakter der Jugendphase als Moratorium war früher bürgerlichen Schichten und männlichen Jugendlichen vorbehalten, heute steht es als „Möglichkeitenraum“ (King, 2000, S. 42) allen Jugendlichen zu – je nach sozialer Lage mehr oder weniger.

verbindliche Altersnormen und Statuspassagen an Orientierungskraft verlieren (vgl. Kap. 2.3.2). Angesichts der Vielzahl neuer horizontaler Anforderungen (z. B. Umgang mit Konsumentenrolle, neuen Medien, illegalen Drogen) und möglicher Bewältigungsweisen können und müssen die Jugendlichen einen eigenen Weg beschreiben. Dabei greifen sie hauptsächlich auf Anregungen aus Gleichaltrigennetzwerken und Medien- und Konsumangeboten zurück (Böhnisch & Münchmeier, 1990, S. 16). Zentraler Bestandteil dieser Moratoriumsperspektive ist die starke Gegenwartsorientierung der Heranwachsenden. Gegenwartsorientierte Aktivitäten werden im Hier und Jetzt vergütet als intensives Erlebnis. Es geht um Spaß, Lustgewinn, Entspannung, momentanen Genuss, Wohlbefinden usw., ganz egal, was später sein wird oder nicht. Ausgelebt werden kann die Gegenwartsorientierung vor allem in der Freizeit mit den Peers. Diese Lebensbereiche stellen vielfältige Erlebens- und Entfaltungsmöglichkeiten bereit. In anderen Lebensbereichen, wie Schule und Familie, ist die selbstbestimmte Wahl bedürfnisadäquater Aktivitäten meist wesentlich eingeschränkter. Das Moratorium ist in dieser Sichtweise nicht darauf ausgelegt, Güter für einen gelingenden Übergang ins Erwachsenenalter zu erwerben, sondern erhält eine Eigenqualität, da sich die Jugendlichen zunächst erst einmal um ihrer selbst willen entfalten. Entwicklung wird zwar auch zielgerichtet vollzogen, aber viel stärker ausgerichtet auf gegenwartsbezogene als zukunftsorientierte Ziele.

Das Phänomen des Moratoriums lässt sich unter beiden Perspektiven gleich beschreiben. Es geht mit einer „partiellen Entpflichtung“ von gesellschaftlicher Verantwortung bei gleichzeitig entwicklungsbedingt zugestandener größerer Autonomie einher, die ein Erproben eigener Lebensformen und -wege ermöglicht (Reinders & Butz, 2001, S. 916). Im Zentrum stehen dabei die Selbstsozialisation in Abgrenzung zur Erwachseneneneration, eine Ausbildung spezifisch juveniler Lebensstile bzw. -weisen und eine ausgeprägte Gegenwartsorientierung, immer mit starkem Peer-Bezug. Zwar liegen zahlreiche Beschreibungen von Lebenspraxen von Jugendlichen, Jugendszenen, -stilen und -kulturen vor, allerdings sind die Bedürfnisse, die zu den jeweiligen jugendtypischen Ausdrucks- und Verhaltensweisen führen, bislang kaum systematisiert (Neuber, 2007b, S. 106f.). Neuber (ebd., S. 109ff.) stellt sich diesem Unterfangen und klassifiziert die Entfaltungsbedürfnisse (EB) von Jugendlichen anhand von sechs theoretisch konstruierten Kategorien unter Rückgriff auf juveniles Freizeitverhalten und Bedürfnisse von Jugendlichen. Dabei legt er den Bedürfnisbegriff sehr weit aus im Sinne von Wünschen, Vorlieben und Antrieben (Neuber, 2007b, S. 170). Neuber betont, dass die theoretisch konstruierten Kategorien nicht trennscharf seien, aber jeweils ganz bestimmte „Vorlieben und Wünsche“ von Jugendlichen betonten (Neuber, 2008, S. 109)<sup>32</sup>. In der nachfolgenden empirischen Überprüfung der Entfaltungsbedürfnisse ergeben sich drei für Jugendliche

---

<sup>32</sup> In einer späteren Arbeit bezieht sich Neuber (2008) bei der Definition des Bedürfnisbegriffs auf Reinhold, Pollak & Heim (1999, S. 60). Letztgenannte fassen Bedürfnis als „Ausrichtung, Hinlenkung, Konzentration auf ein bestimmtes elementares Mangel Erlebnis, auf das Empfinden

relevante Hauptbereiche: „Kontakt & Entspannung“, „Action & Fun“ sowie „Körper & Erfolg“ (ebd., S. 173)<sup>33</sup>. Die Aspekte werden einzeln vorgestellt, um eine größere Übersichtlichkeit zu gewährleisten:

- **Kontakt**

Für das Wohlbefinden von Jugendlichen sind Kontakt und Kommunikation enorm wichtig (Fend, 2003, S. 304-324). Im Zusammensein und Austausch mit Peers und Freund/innen können z. B. Bedürfnisse nach sozialer Zugehörigkeit und Anerkennung befriedigt, identitätsrelevante Fragen bearbeitet oder freudbetonte Ablenkungen vom Alltag gefunden werden.

- **Entspannung**

Entspannung suchen Jugendliche als Ausgleich vor der auf Leistungsstreben ausgerichteten Gesellschaft, die sich ihnen besonders in Form der Schule, aber auch bestimmter Freizeitbereiche präsentiert. Sich auszuruhen, nichts zu tun, einfach „abzuhängen“ oder etwas ohne Druck und Bewertung zu machen, wird von Jugendlichen geschätzt. (Neuber, 2007b, S. 112)

- **Action**

Jugendliche testen ihre Grenzen und probieren sich aus. Reizvoll ist es, unvernünftige, riskante oder auch illegale Dinge zu tun. Diese Verhaltensweisen stehen in engem Zusammenhang mit dem Autonomiebestreben von Jugendlichen. (ebd., S. 111)

- **Fun**

Vergnügliche Freizeitaktivitäten, wie Feiern, Stylen, Flirten, Disko, Kino usw., gehören zu den häufigsten Freizeitaktivitäten von Jugendlichen. Einerseits geht es um Spaßhaben, andererseits um Selbstinszenierungen und das Erproben unterschiedlicher Identitäten (Stylen) sowie das Herstellen von Sozialkontakten und dem Gefühl von Gemeinsamkeit. (ebd.)

- **Körper**

Der eigene Körper ist für Jugendliche einerseits ein Ort des kreativen, spielerischen Umgangs mit Identitäten (z. B. Haarstyling, Körperformung, Tätowierungen), andererseits der Ort starker Identitätsstiftung. Mit dem eigenen Körper können sich die Jugendlichen ausdrücken und zeigen, wer und was sie sind.

- **Erfolg**

Der Aspekt Erfolg bildet den Gegenpol zum Aspekt der Entspannung, da es hier um Anstrengung und Leistungserbringung auch im sozialen Vergleich geht. Erfolgreich sein steht in enger Verbindung mit Selbstbestätigung, Kompetenzerleben und sozialer Anerkennung.

Kritisch muss zu Neubers Konstrukt der Entfaltungsbedürfnisse angemerkt werden, dass es sich um einen sehr weit gefassten Bedürfnisbegriff handelt und die theoretisch konstruierten Bedürfnisse ein diffuses Abbild geben von zeitstabilen Dispositionen (wie Grundbedürfnisse, Motive) als auch aktuellen Zustände (Motivation) als

---

eines Spannungszustandes, welches als Antrieb oder Zwang zum Handeln erlebt wird“ (zit. n. Neuber, 2008, S. 108). Neuber weicht diese Begriffsbestimmung jedoch wieder auf, indem er Bedürfnisse als mangel- und interessenorientiert beschreibt, immer aber auch auf subjektiven Vorlieben und Wünschen basierend (ebd., S. 109).

33 In seiner Analyse kommt Neuber (2007b, S. 109ff.) zu folgenden sechs Kategorien: Kontakt und Kommunikation, Bewegung und Sport, Mediennutzung und Konsum, Party und Vergnügen, Risiko und Grenzüberschreitung sowie Ausgleich und Entspannung.

auch Freizeitaktivitäten an sich. Dies erklärt ihre fehlende Trennschärfe. Hier muss genauer gefragt werden, welche Motivation hinter der jeweiligen Freizeitaktivität liegt, bzw. welche Bedürfnisse dabei vordergründig befriedigt werden können. Die von Neuber konstruierten Bedürfnisse richten sich weitestgehend auf das Sein im Hier und Jetzt. Allerdings bedeutet die Gegenwartsorientierung nicht eine völlige Abkehr von einer zukunftsbezogenen Entwicklung. Dies wird besonders gut durch Überschneidungsmomente mit den Entwicklungsaufgaben deutlich, die ein tragendes Konzept für die Jugendphase als Transition sind.

### **Zukunftsbezogene Entwicklung**

Im Gegensatz zur Gegenwartsorientierung beinhaltet die zukunftsbezogene Entwicklung einen Aufschub der Bedürfnisbefriedigung, wie dies bspw. in der Schule, aber auch im Wettkampfsport der Fall ist. Es wird jetzt gelernt oder trainiert, was erst später von Nutzen sein und belohnt wird, auch wenn das nicht immer Spaß macht. Zu den Unsicherheiten heutiger Jugend gehört die Frage, ob sich dies noch lohnt und nicht heute mühsam erworbene Qualifikationen morgen schon wertlos sind. Die Zukunftsorientierung betont die Sicht auf Jugend als Übergang (Transition) zwischen dem Kind, das man nicht mehr ist, und dem/der Erwachsenen, der/die man noch nicht ist. In dieser Phase des Übergangs geht es um den Erwerb von Orientierungen, Werten, Kompetenzen und Qualifikationen, die sowohl für die eigene (meist berufliche) als auch gesellschaftliche Entwicklungen nötig sind. Diese werden vorrangig in der Familie, in der Schule sowie in der pädagogisch aufbereiteten, institutionalisierten Freizeit erworben.

Jugendliche müssen die im Kap. 2.3.2 beschriebenen Ambivalenzen und die daraus erwachsenden Kernaufgaben für sich in irgendeiner Art bewältigen. Die Kernaufgaben sind im Konzept der Entwicklungsaufgaben<sup>34</sup> (EA) spezifiziert. In diesem viel rezipierten Konzept wird davon ausgegangen, dass die Mehrheit einer Population unter bestimmten historischen und kulturellen Umständen und in einer bestimmten Lebensperiode, wie z. B. der Jugendphase, bestimmte Sozialisationsziele erfüllt haben sollte. Diese Sozialisationsziele oder auch Lernaufgaben werden spezifiziert durch psycho-physische Reifungsprozesse, gesellschaftliche Erwartungen und soziokulturellen Druck sowie durch vom Individuum selbst gestellte Ziele und Werte (vgl. auch Oerter & Dreher, 1995, S. 327). In den Entwicklungsaufgaben treffen sozusagen innere Entwicklungen und äußere Anforderungen aufeinander. Sie werden daher als Bindeglied im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft gesehen. Ihr Erreichen markiert gleichzeitig den Übergang ins Erwachsenenalter. In der deutschen Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben durch Dreher und Dreher (1985, S. 36)<sup>35</sup> lassen sich für Jugendliche bis zum Alter von 18 Jahren Aufgaben

<sup>34</sup> Die Entwicklungsaufgaben wurden in den 1930er und 1940er Jahren von R. J. Havinghurst und Kollegen nach Ideen amerikanischer Kinder- und Jugendpsychologen ausgearbeitet.

<sup>35</sup> Eine etwas andere Akzentuierung bei der Aufstellung der Entwicklungsaufgaben findet man bspw. bei Hurrelmann (2005, S. 27f. & S. 37) oder Kracke und Heckhausen (2008).



ableiten, die grob drei thematischen Bereichen zugeteilt werden können: soziale Beziehungen, Selbst und Zukunft. Die Entwicklungsaufgaben in Kurzform sind:

- **Aufbau reiferer, tieferer Peerbeziehungen (EA Peers)**  
Mit der Ablösung von den Eltern werden Kontakte zu Gleichaltrigen noch bedeutungsvoller. Jugendliche müssen die Kontakte festigen und sich in einen Freundeskreis integrieren. In der Gleichaltrigengruppe können Jugendliche durch Experimentieren und gegenseitiges Aushandeln lernen, wie sie auf andere wirken und wie soziale Netzwerke etabliert und aufrechterhalten werden können.
- **Aufnahme intimer Partnerbeziehungen (EA Liebesbeziehung)**  
Die Geschlechtsreife ist erreicht und geschlechtliche Liebe ist möglich. Das Eingehen von Liebesbeziehungen bzw. die Liebesfähigkeit muss entwickelt werden.
- **Innere und äußere Ablösung von den Eltern (EA Ablösung Eltern)**  
Jugendliche müssen sich in einen Gegensatz zu ihren Eltern begeben, um Eigenständigkeit entwickeln zu können. Sie ringen um äußere Distanz und, was noch viel wichtiger erscheint, innere emotionale Distanz zu ihren Eltern und damit um Autonomie.
- **Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung (EA Körper)**  
Die mit der Pubertät einhergehenden Veränderungen des Körpers müssen angenommen werden. Ein Körperbewusstsein und Sexualität müssen entwickelt, das eigene Aussehen akzeptiert werden.
- **Auseinandersetzung mit und Aneignung der weiblichen/männlichen Geschlechtsrolle (EA Geschlechterrolle)**  
In der Gesellschaft gibt es trotz vielfältiger Aufweichungen tradierte Vorstellungen von weiblichen und männlichen sozialen Geschlechtsrollen (Gender). Jugendliche werden verstärkt mit den sozialen Erwartungen gegenüber ihrem biologischen Geschlecht (Sex) konfrontiert und müssen lernen, sich dazu zu positionieren.
- **Entwicklung eines reflexiven Selbstbildes (EA reflexives Selbst)**  
Zur Entwicklung eines reflexiven Selbstbildes gehört es, zu wissen, wer man ist, was man kann und was man will. Die Vorstellung vom eigenen Selbst entsteht durch das Bild, welches das Gegenüber als Spiegelung bietet (Schröder, 2005, S. 7). Es entwickelt sich im Kontext mit Anderen, z. B. Eltern, Peers, Pädagog/inn/en etc. Das bedeutet auch, Rückschläge einzustecken, wenn das eigene Bild von sich nicht mit der Spiegelung durch Andere übereinstimmt.
- **Entwicklung eines Wertehorizontes (EA Werte)**  
Jugendliche müssen sich gegenüber angebotenen Norm- und Wertvorstellungen verhalten und sich darüber klar werden, welche Werte sie für wichtig erachten und als Richtschnur für ihr eigenes Verhalten akzeptieren. Sie müssen sich mit ihrer je eigenen Weltanschauung einen Platz in der Gesellschaft verschaffen. (vgl. Schröder, 2002, S. 34)
- **Entwicklung einer beruflichen Perspektive (EA Beruf)**  
Jugendliche müssen eine Idee davon entwickeln, wohin sie sich beruflich entwickeln wollen und was man dafür können und daher lernen muss.
- **Entwicklung einer Zukunftsperspektive (EA Zukunft)**  
Jugendliche müssen ihr Leben planen und Ziele entwickeln und ansteuern, von denen sie glauben, dass sie sie erreichen können.

In dem Konzept der Entwicklungsaufgaben wird davon ausgegangen, dass es sensitive Perioden zur Bewältigung dieser Anforderungen gibt. Werden die sensitiven Phasen verpasst, können Entwicklungsaufgaben noch immer gelöst werden. Dies erfordert jedoch größeren Aufwand und ist misserfolgsanfälliger (Oerter & Dreher, 1995, S. 327). Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erfolgt mit Hilfe personaler (z. B. Selbstbewusstsein, Frustrationstoleranz) und sozialer Ressourcen (z. B. Familie, Freund/innen, Pädagog/inn/en).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wird in den Sozialwissenschaften häufig als Heuristik für eine gelingende bzw. risikohafte Entwicklung oder auch für hemmende bzw. unterstützende Entwicklungsbedingungen u. v. m. verwendet.<sup>36</sup> Damit ist die Vorstellung verbunden, dass eine Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zu Zufriedenheit, emotional positivem Erleben, Erfolg und damit zu einer gesunden Entwicklung führt. Ein Scheitern an den Aufgaben kann zu gesellschaftlicher Ablehnung, persönlicher Unzufriedenheit und einer risikohaften Entwicklung führen. Dies ist bspw. der Fall, wenn „die Bestimmung von Entwicklungszielen misslingt (Sinnverlust, weil die Realisierung der Ziele aufgrund fehlender Kompetenzen oder Fremdbestimmung nicht möglich ist (Außenseitertum, Schulschwierigkeiten, abweichendes Entwicklungstempo, kein Ausbildungsplatz) oder weil zu viele Aufgaben gleichzeitig abgearbeitet werden müssen“ (Silbereisen & Reese, 2001, S. 142). Die Art der Auseinandersetzung und die Richtung der Lösung, also das *Wie* der Bewältigung, bleiben scheinbar offen. Diese Offenheit trägt allerdings, da es eine „Norm der Normalisierung“ (Ahorn, 2002, S. 57) gibt. Der Weg führt zu einer sukzessiven Annäherung (nicht zu verwechseln mit unbedingter Anpassung) an die Anforderungen, Erwartungen und Aufgaben der Erwachsenenrolle. Jugendliche werden mit höherer Wahrscheinlichkeit marginalisiert, wenn ihre Entwicklung das Maß der tolerierbaren Abweichung von der Norm übersteigt (ebd.). Darin zeigt sich ein wichtiger Kritikpunkt des Konzepts der Entwicklungsaufgaben: sie sind „von normativen Standards individueller und gesellschaftlicher Art nicht loszulösen“ (Oerter & Dreher, 1995, S. 330), und damit muss immer die Wertegebundenheit der Aufgaben mitgedacht werden.

Zahlreiche Studien zeigen, dass die Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsinteressen der Jugendlichen zum Großteil übereinstimmen (z. B. Linssen & Hurrelmann, 2003; Neuber, 2007b; Shell, 2010). Damit bleiben die Entwicklungsaufgaben auch immer partiell selbst gesetzte, persönliche, selbstbestimmte, intrinsisch motivierte Entwicklungsziele, die Jugendliche erreichen wollen. Trotz der berechtigten Kritik ist das Wissen um Entwicklungsaufgaben nötig, um Handlungsziele und damit das Handeln von Jugendlichen verstehen zu können.

---

<sup>36</sup> Neben den Entwicklungsaufgaben wird auch das Selbstkonzept häufig verwendet, um Transition empirisch zu fassen. Es wird in Verbindung mit der Identitätsentwicklung diskutiert – der vornehmlichen Aufgabe für das Jugendalter (Fend, 2003, S. 211) – wobei unklar bleibt, wie diese beiden Konstrukte zusammenhängen.

## Zusammenfassung

Diese zwei grundsätzlichen Konzepte des Jugendalters – Jugend als Moratorium und Jugend als Transition - stehen nicht nebeneinander, sondern es wird für eine Integration beider Konzepte bei der Betrachtung der Jugendphase plädiert (Reinders, 2006<sup>37</sup>; Reinders & Butz, 2001; Reinders & Wild, 2003, in der Sportwissenschaft Neuber, 2007b). Im Gegensatz dazu sieht z. B. Böhnisch (2009, S. 5) diese Konzepte als nicht mehr tragfähig zur Beschreibung der heutigen Jugend an, bietet jedoch keinen alternativen Vorschlag.

Ausgehend von einer Parallelität beider Konzepte der Jugendphase sind für das Erleben der Jugendlichen sowohl die gegenwartsbezogenen Entfaltungsbedürfnisse als auch die zukunftsorientierten Entwicklungsaufgaben hoch relevant. Entwicklungsförderung kann nicht ohne die Befriedigung aktueller, lebensweltlich begründeter Bedürfnisse vorstattengehen.

„Die Auseinandersetzung mit zukunftsgerichteten Entwicklungsaufgaben hat nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn sie aktuelle, lebensweltlich begründete Bedürfnisse der Heranwachsenden aufgreift.“ (Neuber, 2007, S. 141, Hervorhebungen im Original)

Für die Einschätzung des Beitrags verschiedener Handlungsfelder zur Entwicklungsförderung bietet es sich demnach an, beide Konzepte als Interpretationsfolien zu benutzen. Gewinne und Risiken für die jugendliche Entwicklung können so differenzierter und weniger einseitig abgeschätzt werden.

Wie bereits angedeutet, gibt es Überschneidungsbereiche der beiden Konzepte. Aktivitäten, die vordergründig dem Erleben im Hier und Jetzt dienen, leisten gleichzeitig einen Beitrag für die Erfüllung der Entwicklungsaufgaben. Exemplarisch sei dies knapp an dem Bedürfnis nach Kontakt und Kommunikation erklärt: Das Zusammensein und der Austausch mit den Peers führt ggf. dazu, dass Freundschaftsbeziehungen vertieft werden und eine eigene Freundschaftsclique bzw. enge Beziehungen (z. B. bester Freund / beste Freundin) ausgebaut werden. Eventuell lernt man über die Peergroup jemanden kennen, mit dem man eine Liebesbeziehung eingehen wird. Mit den Peers wird über Liebesfragen und die eigene Wirkung (auf das andere Geschlecht) gesprochen, aber auch darüber, wie man sich die Zukunft vorstellt, wie man leben will, was man beruflich tun will etc. Das Bedürfnis nach Kontakt trägt demnach dazu bei, an den Entwicklungsaufgaben in den Bereichen soziale Beziehungen, Selbst und Zukunft zu arbeiten. Die Großthemen Autonomie (vgl. auch Linssen & Hurrelmann, 2003, S. 10), soziale Zugehörigkeit und Anerkennung zeigen sich übergreifend sowohl in den Entwicklungsaufgaben als auch in den Entfaltungsbedürfnissen. (vgl. Kap. 2.3.4)

---

37 Reinders (2006) spricht nicht von Transition und Moratorium sondern unterteilt vielmehr in Bildungs- und Freizeitmoratorium. Ersteres entspricht der vorstehend beschriebenen Idee der Transition, zweitgenanntes der Idee des Moratoriums. Er entwirft vier Typen von Moratorien, die sich in ihrer Kombination von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung unterscheiden: Bildungsmoratorium, Freizeitmoratorium, Diffuses Moratorium und Integriertes Moratorium. Anhand einer Einteilung in diese Typen lassen sich Handlungsmuster und Konflikte vorhersagen.

Während im Bereich der zukunftsorientierten Entwicklungsaufgaben bereits elaborierte Systematiken für empirische Untersuchungen vorliegen, wurden gegenwartsbezogene Entfaltungsbedürfnisse bislang kaum systematisch erforscht. Auch gibt es nur wenige Untersuchungen dazu, wie spezifische Entwicklungsprozesse vonstattengehen, d. h. welche Prozesse oder Erfahrungen zu positiver jugendlicher Entwicklung führen (Hansen, Larson & Dworkin, 2003, S. 26).

### 2.3.4 Exkurs: Grundbedürfnisse und Selbstbestimmungstheorie

Im vorhergehenden Teilkapitel wurden mit den Entwicklungsaufgaben und Entfaltungsbedürfnissen von Jugendlichen bereits mehr oder weniger explizite Wünsche und Entwicklungsziele von Jugendlichen umrissen. Darüber hinaus bietet sich ein Blick in die Bedürfnistheorien an, um einerseits jugendliches Verhalten noch besser verstehen und andererseits entwicklungsförderliche Bedingungen noch klarer fassen zu können. Erstaunlicher Weise beschäftigen sich sowohl die Erziehungswissenschaft (vgl. Märktefrau, 2003) als auch die Sportpädagogik bislang kaum mit psychologischen Bedürfnissen, obwohl Bedürfnisse oft als Planungsgrundlage und Bedürfnisbefriedigung als Ziel pädagogischen Handelns formuliert werden.

Im Unterschied zu den im Kap. 2.3.3 beschriebenen Entfaltungsbedürfnissen handelt es sich bei psychologischen Grundbedürfnissen um Bedürfnisse, die alle Menschen haben und die nicht nur für eine bestimmte Lebensphase gelten. Sie müssen erfüllt sein, damit es Menschen gut geht und sie sich wohl fühlen (Grawe, 2004, S. 183ff.), damit ihre Entwicklung gefördert wird und sie ihre Potentiale verwirklichen können (Vallerand & Losier, 1999, S. 144). Die dauerhafte Nichtbefriedigung der Grundbedürfnisse führt zu negativen Entwicklungsfolgen (Deci & Moller, 2007, S. 583). Die Grundbedürfnisse basieren auf angeborenen neuronalen Grundlagen. Der Mensch kann von Geburt an sein bis dato noch geringes Verhaltensrepertoire so einsetzen, dass diese Bedürfnisse befriedigt werden (Grawe, 2004, S. 273) und es drängt ihn von Anfang an danach, die Bedürfnisse zu befriedigen. In der Psychologie liegen unterschiedliche Konzepte darüber vor, welches die basalen menschlichen Motivationen sind. Eine relativ gut abgesicherte Theorie, welche auch in der pädagogischen und sportwissenschaftlichen Forschung auf eine gute Befundlage zurückgreifen kann, ist die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993; 2000).

Die Selbstbestimmungstheorie (Self Determination Theory, kurz SDT) ist eine allgemeine Theorie der Motivation und Persönlichkeit.<sup>38</sup> Grob gesagt beschäftigt sich die SDT mit der Frage, warum Menschen in sozialen Kontexten handeln, wie sie handeln. Die SDT basiert auf einer Motivationspsychologie, die kognitive Konzepte nutzt, zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterscheidet und von ba-

---

<sup>38</sup> Die Entstehungsgeschichte der Selbstbestimmungstheorie wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Sie kann bei Deci & Moller (2007) nachgelesen werden.

salen psychischen Bedürfnissen ausgeht, um Verhalten in sozialen Kontexten verstehen und erklären zu können (Deci & Moller, 2007, S. 579). Im Folgenden wird aus den vier Subtheorien der SDT<sup>39</sup> die Theorie der psychischen Grundbedürfnisse vorgestellt, da sie für die Arbeit eine wichtige Interpretationsfolie liefert. Zudem fügt sie sich in den sozialisationstheoretischen Rahmen ein und ermöglicht Bezüge zu den Entwicklungsaufgaben und Entfaltungsbedürfnissen des Jugendalters.

### Die Theorie psychischer Grundbedürfnisse

Das Fundament der Selbstbestimmungstheorie bildet eine Bedürfnistheorie. Ihren Kern bilden wichtige innere menschliche Ressourcen, welche für die Persönlichkeitsentwicklung und Verhaltensregulierung erforderlich sind. Während der 1970er Jahre konnten in experimentellen Studien zur Motivation drei basale psychische Bedürfnisse näher spezifiziert und empirisch bestätigt werden (Deci & Moller, 2007, S. 583).

Es sind die Bedürfnisse nach:

- **Kompetenz**

Das Bedürfnis nach Kompetenz bezieht sich auf das Streben, sich selbst als wirksam in der Auseinandersetzung mit der Umwelt bei der Ausübung bestimmter Verhaltensweisen zu erleben (Deci & Moller, S. 581). Eine Person fühlt sich kompetent oder fähig, wenn sie erreicht, was sie sich vorgenommen hat, etwas Herausforderndes bewältigt, etwas kann. Sich als kompetent zu erleben, stärkt bspw. das positive Selbstbild und ermutigt, sich weiteren Herausforderungen zu stellen.

- **sozialer Zugehörigkeit, soziale Eingebundenheit, soziale Anerkennung**

Das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit beschreibt das Streben, sich wichtigen Bezugspersonen nahe zu fühlen, sich in eine Gemeinschaft eingebunden zu fühlen, zu einer Gruppe dazu zu gehören, sich gesehen, anerkannt und angenommen zu fühlen von anderen. Im Rahmen der Bindungstheorie wird dieses Bedürfnis seit Ende der 1960er Jahre mit stetig steigendem Interesse untersucht (z. B. Bowlby, 1995). Das Gefühl von Zugehörigkeit und Anerkennung wirkt sich positiv auf das Selbstvertrauen, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartungen aus (z. B. Bowlby, 2003; Grossmann & Grossmann, 2004).

- **Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstkonkordanz**

Das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung beinhaltet das Streben danach, Kontrolle über die Umwelt zu erhalten. Selbstbestimmung beschreibt also das Ausmaß, in dem Menschen über ihre Handlungen frei entscheiden können. Damit ist jedoch nicht gemeint, völlig unabhängig zu sein, sondern sich in Übereinstimmung mit seinen Zielen zu fühlen. Diese Ziele können durchaus mit Zielen der Mitmenschen (z. B. Eltern, Lehrkräfte, Trainer/innen) übereinstimmen, weil sie als subjektiv sinnvoll für die eigene Person wahrgenommen werden. Zudem heißt Selbstbestimmung auch, sich für etwas kausal verantwortlich zu fühlen bzw. etwas persönlich verursacht zu haben. Durch das Gefühl, selbstbestimmt zu handeln, wird die Umwelt als berechenbarer, kontrollierbarer und beeinflussbarer erlebt (Deci & Moller, 2007, S. 583). Die Person kommt sich nicht vor, als sei sie den Verhältnissen ausgeliefert.

---

<sup>39</sup> Die vier empirisch begründeten Subtheorie der SDT sind: (1) die Theorie psychischer Grundbedürfnisse (Basic Needs Theory), (2) die Kognitive Evaluationstheorie (Cognitive Evaluation Theory), (3) die Organismische Integrationstheorie (Organismic Integration Theory) und die Theorie der kausalen Orientierung (Causality Orientations Theory).

In alltäglichen Situationen sind immer mehrere Bedürfnisse aktiviert. Wenn ein Junge z. B. mit seinen Freunden skaten geht und einen für alle Skater neuen Trick ausprobiert, dann geht es einerseits darum, den Trick zu lernen, ihn zu meistern. Dies befriedigt das Bedürfnis nach Kompetenz. Andererseits bringt es Vorteile, den Trick als erster zu bewältigen, da er sich so der Anerkennung der Gruppe sicher wäre und die Schulterklopfer seiner Freunde ihm signalisieren würden, dass er ein gerne akzeptiertes Mitglied dieser Gruppe ist (Zugehörigkeit).

Je nach Lebensumgebung und persönlichen Ressourcen können die jeweiligen Bedürfnisse auf sehr unterschiedliche Weise befriedigt werden (vgl. auch Grawe, 2004, S. 274). In einer Jugendclique benachteiligter Jugendlicher kann es sehr vorteilhaft sein, möglichst cool, aufsässig und gesundheitsriskierend zu agieren. So wird die Zugehörigkeit zu der Gruppe gestärkt. In einer Mannschaft im Hochleistungssport würde dieses Verhalten eher das Gegenteil bewirken.

Pädagogisch und forschungspraktisch bedeutsam ist nun, dass soziale Kontextfaktoren daraufhin untersucht werden können, ob sie die Bedürfnisbefriedigung unterstützen oder ihr entgegenstehen. Mit diesem Wissen könnten entwicklungsförderliche soziale Umweltbedingungen geschaffen werden und hinderliche Arrangements vermieden werden. Befunde für entwicklungsförderliche Umgebungen liegen bereits für ausgewählte Felder vor.

Die Kritik am Bedürfniskonzept von Deci und Ryan bezieht sich vornehmlich darauf, dass die drei formulierten Bedürfnisse nicht hinreichend seien, um die menschlichen Grundbedürfnisse abzubilden. Kasser (22.05.2004) schlägt beispielsweise eine Erweiterung um das Bedürfnis der Sicherheit vor. Grawe (2004) postuliert vier etwas anders gelagerte Bedürfnisse, die jedoch große Überschneidungen mit dem vorgestellten Konzept aufweisen.<sup>40</sup> Kritik richtet sich auch gegen einzelne Bedürfnisse, wie z. B. das Bedürfnis nach Autonomie (Selbstbestimmtheit), welches von einigen Wissenschaftler/innen nicht als Grundbedürfnis angesehen wird (zusammenfassend bei Ryan & Deci, 2006).

Die SDT bietet einen nützlichen Rahmen um den Zusammenhang zwischen Bedürfnisbefriedigung und Sportpartizipation in bestimmten Settings zu verstehen. In der Abb. 5 wird in einem heuristischen Modell dargestellt, wie Umweltbedingungen, Grundbedürfnisse und Konsequenzen miteinander in Verbindung stehen. Anhand dieses Modells können die zahlreichen Forschungsarbeiten zur SDT im pädagogischen Bereich eingeordnet werden.

Es wird davon ausgegangen, dass die Umweltbedingungen die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse unterstützen oder behindern. Je nach Erleben von Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit zeigen sich z. B. Konsequenzen dieses Verhaltens auf der Ebene von Gefühlen und Einstellungen, im Wohlbefinden, in der Güte

<sup>40</sup> Grawe (2004, S. 183ff.) beruft sich auf ein Konzept von Epstein und formuliert als Grundbedürfnisse: (1) Bedürfnis nach Bindung, (2) Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, (3) Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz und (4) Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung.

der Leistungserbringung und in der Aufrechterhaltung bzw. der Wiederholung des Verhaltens. Die Konsequenzen haben ihrerseits Auswirkungen auf den Kontext, in dem das Verhalten stattfindet, z. B. werden gute Leistungen vom sozialen Umfeld mit Anerkennung und externen Belohnungen honoriert. Da die Befundlage für Bildungs-, Sport- und Freizeitbereiche in den letzten zwei Jahrzehnten explosionsartig angestiegen ist, wird hier nur eine Auswahl an relevanten Befunden entlang des Modells in Abb. 5 präsentiert.

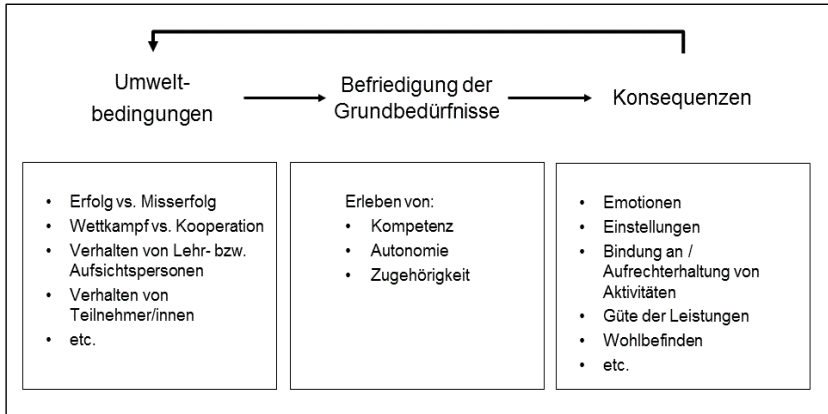


Abb. 5 Zusammenhänge zwischen Umweltbedingungen, Grundbedürfnissen und Konsequenzen im Denken, Fühlen und Handeln (verändert nach Vallerand & Losier, 1999, S. 145)

Wenn Menschen nicht blockiert oder entmutigt werden, versuchen sie, das zu tun, was sie interessiert und was ihnen Spaß macht. Dies gilt als wichtiger Quell für erfolgreiche Lernprozesse, die regelmäßige Ausübung von Aktivitäten und das Sich-Einlassen auf Neues sowie für ein gesteigertes Wohlbefinden (z. B. Ryan & Deci, 2000, S. 63). Bestimmte Umweltbedingungen fördern das Erleben von Interesse und Spaß am Tun. Für den pädagogischen Bereich bedeutet dies, dass Eltern, Lehrer/innen, Trainer/innen etc. durch ihr Verhalten und das Arrangement des Settings Spaß und Interesse systematisch fördern, aber auch behindern können (z. B. ebd., S. 55). In experimentellen Studien zeigte sich, dass das Streben nach Autonomie und Kompetenz dafür von zentraler Bedeutung sind (Deci & Moller, 2007, S. 584). Nun ist es im pädagogischen Kontext des Öfteren der Fall, dass Aktivitäten nicht immer per se interessant sind und Spaß machen, dass man sie aber durchführen muss (z. B. in der Schule aufgrund der Teilnahmepflicht). Für Lehrende ist es dennoch wichtig, Umweltbedingungen zu schaffen, die den drei Grundbedürfnissen Rechnung tragen (Ryan & Deci, 2000, S. 65), d. h. Unterstützung, um sich verbunden, wirksam und als Agent seiner selbst (selbstbestimmt, eigene Ziele verfolgend) zu fühlen.

## Zusammenfassung

Grundbedürfnisse sind basale und universelle Bedürfnisse und stellen wesentliche Handlungsmotive des Menschen dar. Die drei in der SDT postulierten Grundbedürfnisse Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit sind empirisch gut abgesichert. Auch im Bereich der pädagogischen und sportwissenschaftlichen Jugendforschung existieren bereits vielfältige Befunde bezüglich dieser Aspekte der Selbstbestimmungstheorie.

Die SDT zeigt sich passfähig zur sozialisationstheoretischen Heuristik. In ihr wird ein besonderer Fokus auf Umweltbedingungen (äußere Realität) und ihre Wirkungen auf die Bedürfnisbefriedigung (innere Realität) gelegt. Dabei entspricht das Wirkverständnis der SDT einem interaktionalen Verständnis, d. h. konkrete Umweltbedingungen haben Einfluss auf die Bedürfnisbefriedigung einer Person, jedoch hat auch die Bedürfnisbefriedigung der Personen über das Deuten und Handeln dieser Person Einfluss auf die Umwelt.

Sozialisationsprozesse von Jugendlichen beschreiben die Entwicklung im Spannungsfeld von Individuation und Vergesellschaftung. Dies spiegelt sich einerseits wider in ihrem Streben nach Entfaltung im Hier und Jetzt und andererseits in der Bewältigung von zukunftsorientierten Entwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 2.3.3). Die Kongruenz mit psychologischen Grundbedürfnissen ist notwendige Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung von Entfaltungsbedürfnissen und Entwicklungsaufgaben. In beiden Perspektiven wurden die Grundbedürfnisse bereits indirekt angesprochen. In den gegenwartsbezogenen Entfaltungsbedürfnissen verweist Kontakt auf das Grundbedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit, Erfolg auf das Grundbedürfnis nach Kompetenz. Generell geht es um das Auskosten von Freiheiten, zu tun, was man mag, und ein Austesten der eigenen Grenzen. Das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmtheit wird stärker. In den zukunftsbezogenen Entwicklungsaufgaben werden besonders die Grundbedürfnisse nach Autonomie (innere und äußere Ablösung von den Eltern) und sozialer Zugehörigkeit (Aufbau reifer, tieferer Peerbeziehungen, Aufnahme intimer Partnerbeziehungen) angesprochen und die Wege zur Bedürfnisbefriedigung neu bestimmt. Jugendliche bekommen einerseits mehr Autonomie zugeschrieben, andererseits wird ihnen keine vollständige Autonomie gewährt. Ihnen wird mehr Eigenentscheidung zugebilligt, und sie werden aufgefordert, ihre eigene Position, ihren eigenen Weg zu finden. Aber von ihnen wird auch ein vernünftiges, d. h. an gesellschaftlichen Normen ausgerichtetes Verhalten erwartet. Verbunden damit ist die Aufforderung, soziale Werte und Regeln kontinuierlich über die Lebensphase zu verinnerlichen (Auseinandersetzung mit der Geschlechtsrolle, Entwicklung eines Wertehorizontes, einer beruflichen Perspektive und einer Zukunftsperspektive).

Das Wissen um die Grundbedürfnisse kann einerseits helfen, das Verhalten von Jugendlichen und ihre Partizipation in bestimmten sozialen Kontexten (z. B. im Handlungsfeld Sport) und damit Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse besser



zu verstehen und andererseits förderliche und hinderliche Entwicklungskontexte (Fokus Umweltbedingungen) klarer zu bestimmen.

### 2.3.5 Lebensbereiche von Jugendlichen

Jugendliche Entwicklung erfolgt in Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit den Anforderungen ihrer Lebenswelt sowie den Erwartungen an diese. Das Leben von Jugendlichen im Altersbereich von ca. zwölf bis achtzehn Jahren spielt sich innerhalb von vier dominanten Lebensbereichen ab, die sich gegenseitig überlagern. Diese umfassen: Familie, Peers, Schule und Freizeit. Sie werden nachfolgend vorgestellt unter Bezugnahme auf die Denkkonzepte Moratorium und Transition sowie in Hinblick auf die Grundbedürfnisse.

#### Familie

Mit zunehmendem Alter erfolgt die innere und äußere Ablösung von den Eltern. Die Jugendlichen suchen nach einem Gegensatz, nach einer Differenz, um für sich Eigenständigkeit zu erlangen. Dies geht einher mit einer steigenden Bedeutung von Gleichaltrigen. Dennoch übernimmt das Elternhaus weiterhin wichtige Versorgungs-, Unterstützungs- sowie Beratungsaufgaben (vgl. auch Bendit & Hein, 2003) und bleibt ein zentraler Bezugspunkt für Jugendliche (z. B. Mansel & Hurrelmann, 1991, S. 146; Reinders, 2006, S. 97). Jugendliche leben im Normalfall mindestens bis zum 18. Lebensjahr in der elterlichen Wohnung und müssen sich mit den Regeln des familiären Zusammenlebens arrangieren (Bendit & Hein, 2003, S. 5). Wurde der Altersbereich der Pubertät in der Vergangenheit als Zeitraum von sichtbaren (Abgrenzungs-)Konflikten zwischen Eltern und Kindern markiert, kann dies in aktuellen Studien nicht mehr ausgemacht werden, da sich Normen und Werte von Erwachsenen und Jugendlichen kaum noch unterscheiden. Durchschnittlich betrachtet, berichten Jugendliche über relativ konfliktfreie, gute Beziehungen zu ihren Eltern (z. B. Brettschneider & Kleine, 2002; Hurrelmann, Albert & TNS Infratest Sozialforschung, 2006a; Storch, 1994). Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle Jugendlichen zufrieden mit ihrer Beziehung zu den Eltern wären (UNICEF, 2007)<sup>41</sup>. Nicht alle Eltern-Kind-Beziehungen verlaufen gleich – in manchen Familien bleibt das Verhältnis konstant positiv, in anderen ist es hochgradig konfliktbehaftet. Einerseits zeigen sich die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, denn Mädchen sind stärker familienorientiert und zeigen geringere Distanzierungsbemühungen zu den Eltern als Jungen (z. B. Linssen & Hurrelmann, 2003; Storch, 1994). Andererseits scheinen die Eltern-Kind-Beziehungen abhängig von ökonomischen Ressour-

---

<sup>41</sup> Unabhängig vom sozioökonomischen Status der Familien wünschen sich viele Jugendliche mehr Austausch mit den Eltern. „Mehr als die Hälfte der 15-jährigen Deutschen sagen, dass ihre Eltern kaum Zeit haben, sich mit ihnen zu unterhalten. In Ungarn und Italien machen nur etwa ein Viertel der Jugendlichen diese Erfahrung. Deutsche Eltern reden offenbar besonders selten mit ihren Kindern – Deutschland liegt in dieser Hinsicht auf dem letzten Platz“ (UNICEF, 2007, S. 17).

cen der Familie, der Familienstruktur an sich und den Bildungsressourcen des Elternhauses zu sein (Fend, 2003, S. 294f.) (vgl. auch Kap. 2.4.2). Allgemein fällt auf, dass sich immer mehr Jugendliche erst sehr spät von ihrer Herkunftsfamilie lösen.

„So kann man einen eigenartigen Spagat beobachten: Immer mehr Jugendliche - auch im europäischen Vergleich - versuchen so lange wie möglich in der Familie zu bleiben, aus der sie sich eigentlich ablösen sollen und versuchen gleichzeitig sich so elastisch wie möglich in die Gesellschaft einzufädeln, an der man sich nicht lange reiben kann.“ (Böhnisch, 2009, S. 5)

Eltern können demzufolge länger als Sozialisationsinstanz fungieren, z. B. auch bezüglich der Sportsozialisation.

Die Eltern-Kind-Beziehung wandelt sich im Jugendalter. Sie muss reorganisiert werden (Fend, 2003, S. 211). Die fast erwachsenen Kinder erhalten mehr Partizipationsmöglichkeiten und eigene Entscheidungsspielräume (Autonomie). Auch durch die Modernisierung und Technisierung des Alltags verschieben sich die Verhältnisse, sodass die Jugendlichen zu Lehrenden ihrer eigenen Eltern werden, wenn es z. B. um die Handhabung neuer Medien oder auch das Erlernen von Fremdsprachen oder Trendsportarten geht (Kompetenz). Eine gute Eltern-Kind-Beziehung stellt trotz ihrer Umorganisation eine wichtige Ressource für die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Zugehörigkeit dar. Sie gilt den Jugendlichen als sicherer Rückzugsort, an dem sie Liebe, Akzeptanz und Anerkennung erfahren.

## Peers

Wie bereits aus den Entwicklungsaufgaben deutlich wird, ist die Lebensphase Jugend einerseits gekennzeichnet von der Ablösung und Distanzierung von Eltern bzw. Familie. Andererseits gewinnen Peerbeziehungen noch größere Bedeutung. Freundschaftliche Beziehungen zu den Gleichaltrigen werden mehr und mehr ausgebaut und vertieft. Sie gewinnen so eine neue Qualität und bieten neben der Familie eine wichtige Quelle zur Befriedigung der Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Autonomie und Selbstbestimmung.

Die Freundschaften im Jugendalter haben meist Gruppencharakter. In einer loseren Form werden diese Gruppen als Peer groups bezeichnet, in einer engeren Form als Freundschaftscliquen. Freundschaften sind die engste Form der Peerbeziehung. Freund/innen wird mehr Einfluss zugesprochen als den Peers, die einem nicht so nah stehen (Krappmann, 1998, S. 365). Freundschaften sind frei gewählt, anders als andere Sozialbeziehungen in Familie, Schule oder formeller Freizeit. Sie sind daher verbunden mit einer Empfindung des Auserwähltseins, was mit dem Gefühl des persönlichen Akzeptiertseins einhergeht.

Die meisten Jungen und Mädchen geben an, einen festen Freundeskreis sowie einen besten Freund bzw. eine beste Freundin zu haben. Bis zur Pubertät bleiben die Freundschaften weitestgehend geschlechtshomogen. Im Laufe des Älterwerdens ändert sich das Konzept von Freundschaft. Im Kindes- und frühen Jugendalter stehen gemeinsame Unternehmungen im Mittelpunkt. Später werden gleiche Einstel-

lungen und Werte, Loyalität und Vertrauen an den Freunden geschätzt. In der späten Adoleszenz werden die Großgruppen als zunehmend weniger unterstützend wahrgenommen. Ihr Sozialisationseinfluss geht zurück, da die Jugendlichen in der späten Adoleszenz nicht nur von den Eltern, sondern auch von der Peergroup unabhängiger werden (Fend, 1998, S. 343). Dafür gewinnen enge Freunde und Partnerschaften an Bedeutung (von Salisch & Seiffge-Krenke, 1996, S. 92). Tiefe, verlässliche Freundschaften und gute Peerkontakte brauchen permanente Pflege und ein stetiges Bemühen aller Beziehungspartner, z. B. durch gegenseitige Kontaktaufnahme, gemeinsame Aktivitäten in der Freizeit, Mitteilen von Gedanken und Gefühlen usw. Ohne diese „Beziehungsarbeit“ lassen sie sich nicht über lange Zeit aufrechterhalten.

Den Peers wird eine wichtige Sozialisationsfunktion besonders im Jugendalter zugesprochen (z. B. auch bei Fend 2003; Grundmann & Walper, 2008; Hurrelmann, 2004; Krappmann, 2002; Zinnecker 2000). Gerade weil sich diese Sozialisation außerhalb des Bildungs- und Familiensystems vollzieht, werden Interaktionen hier nicht von Erwachsenen kontrolliert und geleitet, die über einen Erfahrungs- und Kompetenzvorsprung verfügen. Gleichwohl haben Erwachsene Einfluss auf die Peerbeziehungen ihrer Kinder (vgl. Kap. 2.4.2). Der Freundeskreis übernimmt wichtige sozialisatorische und emotionale Funktionen, die früher von der Familie gewährleistet wurden. Mit den Peers werden freudvolle Aktivitäten verbunden. Peers vermitteln Anerkennung und Wertschätzung, bieten emotionalen Halt, motivationale Unterstützung und Orientierung, geben Raum zu Selbstdarstellung, Selbstverwirklichung und Kompetenzerwerb, fördern die Selbstreflexion, helfen bei der Identitätsbildung, Meinungsbildung, Beziehungsfähigkeit, Emanzipation vom Elternhaus u. a. m. (Diebold, 1991, S. 110; Fend, 1998, S. 232; Hurrelmann, 2005, S. 129ff.). Mit den Freund/innen können z. B. emotionale und sexuelle Themen, Geheimnisse und Probleme besprochen werden, die bei der familiären Kommunikation ausgespart werden (Kolip, 1993, S. 79f.). Gute Peerkontakte können belastende Elternbeziehungen ausgleichen (Nestmann, 1988, S. 124; Noack & Haubold, 2003, S. 140). Allerdings werden belastende Beziehungen zu den Eltern zusätzlich durch mangelnde Integration in Peergroups verschlechtert (Fend, 2003, S. 325). Ein intakter Freundeskreis bzw. gute Peerkontakte stellen demnach gerade in Krisensituationen eine wichtige Ressource dar.

## **Schule**

Die Institution Schule ist ein bedeutendes Handlungsfeld für Jugendliche und spielt eine tragende Rolle für die Zukunftsorientierung der Jugendlichen. Hier verbringen sie einen Großteil ihrer Zeit und erwerben die wichtigen Bildungsabschlüsse für die spätere Platzierung auf dem Arbeitsmarkt.

Die Schule ist Erziehungs- und Bildungsinstanz. Sie stellt an die Jugendlichen bestimmte Sozial- und Leistungsanforderungen, wie z. B. intensive Disziplinierung, Zurückstellung eigener Bedürfnisse und Neigungen, Wissens- und Könnenserwerb

in unterschiedlichen Fachgebieten. Eine Zuspitzung der schulischen Leistungsanforderungen ergibt sich gegen Ende der Schulkarriere – je nach Schultyp zwischen 8. und 13. Klasse. Auch die zeitlichen Anforderungen (für Präsenzzeit, Hausaufgaben, Lernen) nehmen zu Lasten der selbst verfügbaren Freizeit zu. Schule bestimmt so den Lebensrhythmus von Jugendlichen entscheidend mit.

Die Schule schränkt aufgrund ihrer institutionellen Vorgaben Autonomie per se ein, kann aber über arrangierte Settings Räume für Selbstbestimmung gewährleisten und durch eine gezielte Ansprache das Gefühl der Selbstkonkordanz bei den Jugendlichen fördern. Aufgrund ihrer starken Leistungsorientierung und ihres Fokus auf Kompetenzerwerb ist sie ein Handlungsfeld, das für die Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz prädestiniert ist.

### Freizeit

Die Bildungsexpansion in den 1970er Jahren hat dazu geführt, dass immer mehr Jugendliche eine immer längere Zeitdauer in Bildungseinrichtungen verbringen. Dies hat positive Auswirkungen auf die ihnen zur Verfügung stehende Freizeit. Ausgehend von Daten um die Jahrtausendwende, also vor Einführung der Ganztagschulen, verfügen Jugendliche von 12-20 Jahren über die meiste Freizeit im Vergleich zu Kindern oder Erwachsenen (Prah 2002 zit. n. Harring, 2007, S. 238)<sup>42</sup>. Führend sind dabei Schüler, gefolgt von Schülerinnen. An Werktagen stehen Jugendlichen fast fünf Stunden Freizeit zur Verfügung, an den Wochenenden ca. neun Stunden (Harring, 2007, S. 238, Stadt Leipzig - Amt für Statistik und Wahlen 2007, S. 12).

Der Freizeitbereich ist einer der wichtigsten sozialen Entwicklungsräume für die Jugendlichen. Hier können sie weitgehend selbstbestimmt ihren Interessen und Neigungen nachgehen, sich erproben und so zu ihrer Selbstfindung beitragen, ihr eigenes, von den Eltern unabhängiges soziales Netzwerk weiter ausbauen und vertiefen. Der Lebensbereich Freizeit ist eng mit dem Moratoriumsgedanken verknüpft, da sich hier Zeit bietet, in der man tun kann, wozu man Lust hat und was einem Spaß macht – ergo: Zeit zur gegenwartsorientierten Selbstentfaltung, zum Lebensgenuss im Hier und Jetzt. Die jeweiligen Freizeitsettings können zudem danach aus- bzw. abgewählt werden, wie sie den Grundbedürfnissen gerecht werden.

Zwölf bis achtzehnjährige Jugendliche verbringen ihre Freizeit am liebsten mit ihren Freund/innen, weit weniger Zeit wird mit der Familie (Geschwister und Eltern) oder allein verbracht (z. B. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2005, S. 6; Schmidt, 2006, S. 65f.). Das Freizeitverhalten variiert je nach der sozialen Herkunft der Jugendlichen und zum Teil geschlechtsspezifisch (vgl. Kap. 2.4.2). Im Bereich der Medientätigkeiten werden präferiert: Fernsehen, Musikhören (CD, Radio,

<sup>42</sup> Parallel zur Ausweitung der Freizeit vollzieht sich die Extension des Konsum- und Freizeitmarktes für Jugendliche, die als vollwertige Konsumenten angesprochen werden. Hurrelmann (2005, S. 28) formuliert daher eine weitere, historisch neu entstandene Entwicklungsaufgabe der „*Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes einschließlich der Medien und Fähigkeit zum Umgang mit Geld*“ (Hervorhebungen im Original).

MP3), Beschäftigung mit dem Computer und mit dem Internet (Surfen, Chatten), Lesen von Büchern und Zeitschriften sowie Spielen mit Spielkonsolen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2005, S. 11). Bei den nicht-medialen Freizeitaktivitäten dominieren Bewegungs- und Sportaktivitäten, Nichtstun (Unterhalten, „Quatschen“, „Rumhängen“), Bummeln, Partys, Familienunternehmungen, Musik machen, Basteln/Malen (ebd., S. 6f.). Sporttreiben zählt dabei zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten (Baur & Burrmann, 2000, S. 70ff.; Grgic & Holzmayer, 2012, S. 19; Stadt Leipzig - Amt für Statistik und Wahlen 2007, S. 31ff.; Zinnecker, Behnke, Maschke & Stecher, 2002, S. 65ff.). Mit zunehmendem Alter verschieben sich die Freizeitpräferenzen. Zum Beispiel verlieren Sportaktivitäten etwas an Attraktivität und abendliche außerhäusliche Aktivitäten, wie z. B. der Besuch von Partys, gewinnen an Reiz (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2005, S. 7; Zinnecker et al., 2002, S. 65f.). Dennoch steht das Sporttreiben bei Jugendlichen noch immer hoch im Kurs: ca. 70-90% der Jugendlichen sind mindestens einmal pro Woche sportaktiv, d. h. weniger als 30% der Jugendlichen geben an, in ihrer Freizeit selten oder nie Sport zu treiben (Baur & Burrmann, 2000, S. 95; Hummel, Erdtel & Adler, 2004, S. 13; Klaes, Cosler, Rommel & Zenz, 2003, S. 19). In der MoMo-Studie<sup>43</sup> geben knapp über die Hälfte der 11-17-jährigen Jugendlichen an, zwei- bis dreimal pro Woche körperlich sportlich aktiv zu sein, knapp über 20% treiben sogar täglich Sport (Lampert, Starker & Mensink, 2006a, S. 10). Sport ist damit ein bedeutendes Handlungsfeld und zentraler Bestandteil des Alltags von Jugendlichen (z. B. Brettschneider, 2003; Büchner, 2001; Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006; Hasenberg & Zinnecker, 1996; Hurrelmann, Albert & TNS Infratest Sozialforschung 2002; Lampert, Starker & Mensink, 2006b; Schmidt et. al., 2003b, S. 401ff.). Die Teilnahme am Handlungsfeld Sport bleibt eine „jugendspezifische Altersnorm“ (Zinnecker, 1989, S. 297) und typisches Freizeitmuster von Jugendlichen in Deutschland (Schmidt et al., 2003b). Die Ausdifferenzierungsprozesse moderner Gesellschaften (vgl. Kap. 2.3.2) haben auch den Bereich Bewegung/Sport erreicht und zu einer Vielfalt und Heterogenität beim Sporttreiben geführt. Während Brinkhoff (1992, S. 67) Anfang der 1990er Jahre noch von einer jugendkulturellen Differenzierung spricht, die mit einer wachsenden Vielfalt sportiver Praxen einhergeht, kann man heute davon ausgehen, dass sich der Bewegungsbereich altersübergreifend ausdifferenziert hat. Die Ausdifferenzierung der sportiven Bewegungsformen geht mit einer Pluralisierung von Bewegungsangeboten, -settings und -räumen vor allem im Freizeitbereich einher. Pa-

---

<sup>43</sup> MoMo bedeutet Motorik-Modul. Es ist eine repräsentative Modulstudie innerhalb der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS), in der die motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen erforscht wird. Weitere Informationen zur Langzeitstudie des Robert Koch-Instituts können nachgelesen werden unter [www.kiggs-studie.de](http://www.kiggs-studie.de).

rallel zu dieser Ausdifferenzierung und Pluralisierung verändern sich auch Sportengagement und Bedeutung von Bewegung und Sport im individuellen Lebensverlauf<sup>44</sup>.

Die meisten Jugendliche betreiben Sport in mehreren Settings, also sowohl im formellen als auch informellen Freizeitsport (vgl. auch Brettschneider & Kleine, 2002, S. 106):

- **formeller Freizeitsport**

Im formellen Freizeitsport können die Jugendlichen hauptsächlich wählen zwischen ehrenamtlich organisierten Angeboten in Sportarbeitsgemeinschaften, im Sportverein oder der offenen Jugendarbeit und kommerziellen Angeboten. In der Sport-AG variiert die Teilnahme der 12-17-Jährigen in den unterschiedlichen Studien zwischen 9-24% (vgl. zusammenfassend Bös, Worth, Oppen, Oberger & Woll, 2009, S. 165). Die Mitgliedschaft in Sportvereinen stellt „nach wie vor die häufigste „Gesellungsform“ von Jugendlichen dar“ (Burrmann, 2007a, S. 282). Je nach Studie sind zwischen 40-60% aller Jugendlichen (11-17 Jahre) Mitglied in einem Sportverein (zusammenfassend bei Bös et al., 2009, S. 184f.). Für andere formelle Settings, wie zum Beispiel das kommerzielle Training, liegen bislang kaum repräsentative Daten für Jugendliche vor. Mitte der 90er Jahre waren 10-30% der Jugendlichen regelmäßig in kommerziellen Angeboten sportaktiv (Baur & Burrmann, 2003, S. 177). Es ist anzunehmen, dass sich der Organisationsgrad im kommerziellen Bereich in den letzten Jahren stark erhöht hat aufgrund von Angeboten wie Akrobatik, Tanzen, Fitness, Kraftsport etc.

- **informeller Freizeitsport**

Im informellen Freizeitsport sind die Partizipationsraten nach optimistischen Schätzungen von Gogoll, Kurz & Menze-Sonneck (2003, S. 157) auf fast 90% gestiegen. Andere Studien kommen auf Beteiligungsdaten zwischen 40-80% (Schmidt, 2006, S. 68; Stadt Leipzig - Amt für Statistik und Wahlen 2007, S. 82).

In den jeweiligen Settings werden ganz unterschiedliche Sportpraxen betrieben. Während in den formellen Settings eher traditionelle Sportarten dominieren, entwickeln sich in informellen Settings neue Sportformen, die sich als alternative Sportarten oder Trendsportarten etablieren.

„Allerdings liegt der organisierte Sport hierbei schon lange nicht mehr an der „Leading edge“ dieser Entwicklung. Viel dynamischer und rascher als im organisierten Sport entwickeln sich Körper- und Bewegungspraktiken außerhalb der Vereine [...] Zwar kontrollieren Sportverbände und Sportvereine noch die Regeln der klassischen Sportarten, aber die Orte der Variierung und Entstehung neuer attraktiver Bewegungspraktiken und deren Weiterentwicklung sind – wie neben anderen die Beispiele Beach-Volleyball und Streetball zeigen – längst anderswo.“ (Becker & Fritsch, 1998, S. 25)

---

<sup>44</sup> Alters- und geschlechtsübergreifend erfahren Sport und Bewegung zumeist eine positive Wertschätzung. Die Leitbilder „Jugendlichkeit“, „Fit sein“, „Aktiv sein“ haben ihren Geltungsbereich von den Jugendlichen hin zu den Kindern auf der einen Seite und zu den Erwachsenen und Senioren auf der anderen Seite ausgedehnt. Sport ist nicht mehr nur eine jugendtypische Altersnorm. Die „Versportung“ des Lebens durchzieht längst alle Altersphasen. Unterschiede über die Lebensalter ergeben sich dennoch bei der quantitativen Verbreitung sportiver Praxen und favorisierter Bewegungsformen sowie bei der Relevanz, die Bewegung und Sport im Lebenszusammenhang beigemessen wird (Hasenberg & Zinnecker, 1996).

Diese Entwicklung wird auf eine Ausweitung der Sinnrichtungen zurückgeführt, unter denen Bewegung sportiv inszeniert wird. Wo ehemals im Verein betriebene leistungsorientierte Sportaktivitäten die Bewegungslandschaft kennzeichneten, gibt es heute ein gleichrangiges Nebeneinander von bspw. erlebnis-, kommunikations- und fitnessorientierten, therapeutischen oder wettkampforientierten Bewegungsformen in formellen und informellen Settings. Auch im Umgang mit Körper und Bewegung ergibt sich kein einheitliches Bild. Ebenso wie in anderen Handlungsfeldern findet auch im Sport eine Heterogenisierung der Jugendkulturen statt (vgl. Schwier, 1998, S. 24-38).

### **2.3.6 Entwicklungsförderung durch Sport im Jugendalter?**

Die Begriffe Entwicklung und Entwicklungsförderung wurden in den letzten Jahren in die Diskussionen über die Erziehung und Bildung von Jugendlichen verstärkt (wieder) eingebracht. Damit verbunden ist die Hoffnung, ein verbindliches bzw. verbindendes pädagogisches Theoriekonzept zu erarbeiten, das so operationalisierbar ist, dass pädagogische Interventionen empirisch überprüfbar werden. Gleichzeitig muss das Konzept flexibel genug sein, um in unterschiedlichen sportpädagogischen Anwendungsfeldern mit unterschiedlichen Zielgruppen eingesetzt zu werden. Ein verbindliches Theoriekonzept steht derzeit noch aus (Danish, Taylor & Fazio, 2003; Neuber, 2007b).

Mit Blick auf die Beschreibung der Jugendphase als sowohl gegenwartsorientiert als auch zukunftsorientiert wird angenommen, dass Jugendliche gegenwartsbezogene Bedürfnisse befriedigen und ihre zukunftsbezogenen Entwicklungsaufgaben bewältigen wollen – auch beim Sporttreiben (Neuber, 2007b). Entwicklungsförderung wird daher in dieser Arbeit sowohl verstanden als Unterstützung bei der konstruktiven Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben als auch als Unterstützung bei der Befriedigung von aktuellen, lebensweltlich begründeten Bedürfnissen der Heranwachsenden (vgl. auch Neuber, 2007b, S. 141). Pädagogische Förderung kann demnach ebenfalls nur gelingen, wenn scheinbar gegensätzliche Anforderungen des Aufwachsens der Jugendlichen sowie unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsziele der Jugendlichen miteinander vereinbart werden können.

Sporttreiben hat im Leben von Jugendlichen, wie vorstehend skizziert, eine hohe Relevanz. Dies gilt unabhängig davon, ob Sportaktivitäten in der Schule, in der Freizeit, in formellen oder informellen Rahmen ausgeführt werden. Daher lohnt es, genauer auf den Beitrag des vielgestaltigen Handlungsfeldes Sport zur Befriedigung der Grundbedürfnisse und jugendlichen Entfaltungsbedürfnisse sowie zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zu schauen. Es kann angenommen werden, dass die verschiedenen Bedingungen in den Sportsettings (vgl. Kap. 2.1.1) unterschiedliche Befriedigungs- und Bewältigungspotentiale enthalten. Im Folgenden werden ausgewählte Annahmen und Befunde in den drei Settings Sportunterricht, formeller Freizeitsport und informeller Freizeitsport gegenübergestellt.

## Schulsport

Der Schulsport (Sportunterricht, Sportvertiefungskurse, Sportlager, Sportfeste) findet in der zentralen staatlichen Institution zur Erziehung und Bildung junger Menschen statt. Demzufolge ist er ebenso dem Ziel verpflichtet, systematisch (z. B. in Form von Unterricht) gesellschaftlich relevantes Wissen, Kompetenzen und Einstellungen zu vermitteln (Neuber, 2007b, S. 148). Dies drückt sich in dem Doppelauftrag des Sportunterrichts aus, der neben der Erschließung der Sportkultur (Erziehung zum Sport) auch die Entwicklungsförderung (Erziehung durch Sport) beinhaltet. Das Streben nach fachimmanen und überfachlichen Zielen<sup>45</sup> wird durchaus kritisch diskutiert (ebd., S. 149), ist aber fester Bestandteil der neueren Lehrpläne für das Fach. Schulsport ist damit klar zukunftsorientiert ausgerichtet, auch wenn die Erziehungsziele ohne das partielle Eingehen auf die gegenwartsbezogenen Bedürfnisse der Schüler/innen und noch weniger im Widerstreit zu ihren Grundbedürfnissen kaum erreichbar sind.

In jüngster Zeit werden Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts, wie Mehrperspektivität, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Reflexion, Verständigung und Wertorientierung (ebd.) favorisiert. Diese Ansätze fordern eine stärkere Öffnung des Sportunterrichts, mehr Partizipationsmöglichkeiten sowie die partielle Selbstorganisation der Sportstunden durch Schülerinnen und Schüler (ebd., Menze-Sonneck, 2000). Die Öffnung des Sportunterrichts betont eine Lebensweltorientierung als pädagogische Leitidee. Sie verweist darauf, dass sich die Angebote im Sportunterricht deutlicher an den Adressaten orientieren müssten, an ihren Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten. Dies setzt allerdings voraus, dass diese von den unterschiedlichen Schülergruppen auch bekannt sind.

Seit den 1990er Jahren mehren sich empirische Forschungsarbeiten zu von den Schülern und Schülerinnen selber formulierten Sicht auf ihren Sportunterricht (vgl. Überblick bei Theis, 2010, S. 39-60). Die Schülerperspektive bleibt auch weiterhin ein aktuelles und spannendes Forschungsfeld, da sie unterschiedlich sein dürfte je nach untersuchter Schülergeneration, Schultyp (Miethling & Krieger, 2004; Theis, 2010), Herkunftsmilieu, individueller Sportbiographie (Blotzheim, 2006) und nicht zuletzt je nach pädagogischer Ausrichtung des Sportunterrichts – so zumindest die Annahmen. Quantitative wie qualitative Arbeiten zur Schülerperspektive befassen

---

<sup>45</sup> Aussagen über die große gesellschaftliche und pädagogische Relevanz des Schulsports sind weit verbreitet. Sein besonderer Beitrag wird im Memorandum Schulsport in den „spezifischen leiblichen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten im Feld von Bewegung, Spiel und Sport“ (DOSB, DSLV & dvs, S. 4) sowie in der Sozialisation zum Sport und zum Ausbau von Handlungsfähigkeit im Sport gesehen. Sportaktivitäten in Schule und Freizeit können „(...) dazu beitragen, dass schwierige Lebenssituationen besser bewältigt, dass Fitness und Wohlbefinden, Selbstvertrauen und sozialer Rückhalt gestärkt werden“ (ebd.). Die Relevanz des Sporttreibens und damit des Schulsports steigt „aufgrund verbreiteter Problemlagen: Veränderte Lebensverhältnisse, Bewegungsmangel und Gesundheitsrisiken, alltägliche Belastungen und soziale Probleme bilden Herausforderungen für das Aufwachsen in der Moderne“ (ebd.).



sich mehrheitlich mit Schüler/innen der Sek. I und II des Gymnasiums (z. B. Überblick bei Theis, 2010, S. 39-60). Untersuchungen im Bereich der niedrigen Bildungsabschlüsse, wie z. B. an der Haupt-, Förder- oder Berufsschule, sind dagegen seltener<sup>46</sup>. Dieses Forschungsdesiderat ist umso erstaunlicher, da Sportlehrer/innen Schüler/innen mit niedrigem Bildungsniveau zur Problemerkennung im Sportunterricht erklären (z. B. Frohn, 2007, S. 20ff.; Süßenbach & Schmidt, 2006, S. 240).

Der Sportunterricht und damit zusammenhängende Aktivitäten, wie z. B. Sportfeste, Sportlager oder Sportvertiefungskurse, genießen eine Sonderstellung im Schulalltag. Die hier erworbenen Qualifikationen haben scheinbar wenig mit der späteren Berufsorientierung zu tun. Dementsprechend wird das Fach von vielen Schüler/innen als unwichtig angesehen (vgl. z. B. Blotzheim, 2006, S. 256f.; Strzoda & Zinnecker, 1996, S. 58f.). Es erzeugt dennoch bei der Mehrheit der Schüler/innen großes Interesse und Zufriedenheit (z. B. Hasenberg & Zinnecker, 1996, S. 58f.; Hummel et al., 2004; Klaes et al., 2003; Wydra, 2001) und besitzt höhere biographische Relevanz für Jugendliche als die anderen Fächer (Blotzheim, 2006, S. 224). Im Allgemeinen begegnen Schüler/innen dem Sportunterricht offen und engagieren sich. Daran scheint sich seit den 80er Jahren nicht viel geändert zu haben (Miethling, 1986, S. 7).

Die selbst im Jugendalter mehrheitlich positive Einstellung gegenüber dem Sportunterricht und die langjährige Teilnahme(-pflicht) scheinen eine gute Grundlage zu sein, um beiden Seiten des Doppelauftrags gerecht zu werden. Die sportunterrichtliche Wirkforschung hinsichtlich des Doppelauftrags steckt noch in den Kinderschuhen. Studien, die gezielt Grundbedürfnisse oder Entfaltungsbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen in den Blick nehmen, sind rar. Bisherige Befunde zeigen, dass z. B. Spaß (Fun), Mitbestimmung (Autonomie), Anerkennung & Bloßstellung (Zugehörigkeit) und Könnenserleben & Wettkämpfen (Kompetenz, Erfolg) wichtige Themen für Schüler/innen im Sportunterricht sind (z. B. Blotzheim, 2006; Miethling & Krieger, 2004; Opper, 1996). Die Erfahrungen, die Schüler/innen im selben Sportunterricht machen, sind so heterogen wie die Schülerschaft selbst. Unterschiede zeigen sich z. B. nach Geschlecht, sportlicher Leistungsstärke und Alter. Neuber (2007b) kommt in seiner Studie zu dem ernüchternden Befund, dass Jugendliche sowohl im Hinblick auf die Befriedigung ihrer Entfaltungsbedürfnisse als auch bezüglich der Unterstützung bei den Entwicklungsaufgaben an den Schulsport im Vergleich zum formellen oder informellen Freizeitsport die geringsten Erwartungen stellen. Selbst diese geringen Erwartungen werden in der Realität enttäuscht. Der Sportunterricht zeigt sich damit sehr zwiespältig, was seinen Beitrag für eine Entwicklungsförderung von Jugendlichen angeht. Die Bilanz zur Befriedigung der Grundbedürfnisse fällt ähnlich aus.

---

46 Ausnahmen bilden bspw. die Studien von Brettschneider & Kramer (1978), Birnstengel (1989), Köppe & Warsitz (1989), Brettschneider & Bräutigam (1990), Kleindienst-Cachay (1991), Kurz, Sack & Brinkhoff (1996), Weis (1997), Horter (1998), Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider (2006) und Theis (2010) zu Einstellungen und Interessen bzgl. des Sportunterrichts, Berndt, Endrikat, Kurz u. a. (2000) zur Entwicklungsförderung des Sporttreibens.

### Formeller Freizeitsport

Sporttreiben im formellen Freizeitsport ist im Gegensatz zum Sportunterricht eine freiwillige Angelegenheit. Es bleibt aber dennoch „pädagogisiertes Sporttreiben“, da Jugendliche durch meist lizenzierte Trainer/innen bzw. Übungsleiter/innen in das Handlungsfeld Sport eingeführt und in ihm begleitet werden. Auch der formelle Sport sieht sich der Erziehung zum Sport (im Sinne der Vermittlung sportlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen) und der Erziehung durch Sport (z. B. im Sinne der Entwicklung von sozialen Kompetenzen) verbunden und ist damit in seiner Ausrichtung ebenfalls eher zukunftsorientiert. Erziehungswirkungen werden vor allem dem leistungsorientierten formellen Sport unterstellt, da er zentrale gesellschaftliche Strukturen mimetisch nachbildet (Alkemeyer, 1997).

Die „(...) dem gesamten Sportsystem immanente Akzentuierung von Leistungssteigerung, Konkurrenzfähigkeit, Selbsthilfe, Mut und Teamgeist signalisieren eine latent wirksame zweckrationale und sozialerzieherische Ausrichtung des organisierten Jugendsports“ (Schwier, 1997, S. 14).

Das sportliche Training in der Sport-AG, dem Verein oder Fitnessclub entspricht eben jenem Transitionsgedanken: Heute etwas lernen, um für später besser qualifiziert zu sein. Der formelle Freizeitsport kann anders als der Sportunterricht auf Bedürfnisse von Jugendlichen eingehen, da er keinen curricularen Verpflichtungen unterliegt. Demnach sind seine Möglichkeiten zur Befriedigung der Grundbedürfnisse und Entfaltungsbedürfnisse als größer einzuschätzen.

Sportvereine besitzen eine Sonderstellung, denn sie sind qua ihrer Grundordnung auf bestimmte gemeinnützige Zwecke ausgerichtet. Zu diesen gehört ausdrücklich „die *Förderung des Sports und der Jugend*, die in der Mehrzahl der Vereinssatzungen als zentrales Vereinsziel verankert ist“ (Neuber, 2007b, S. 152, Hervorhebungen im Original). Vom regelmäßigen, längerfristigen Sporttreiben im Verein wurde per se angenommen, dass es bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 2.3.3) und der Alltagsbelastungen im Jugendalter unterstützend wirkt (Brinkhoff, 1997, S. 37, im Überblick Burrmann, 2011, S. 273-276) – auch Jugendliche erwarten dies vom Sporttreiben im Sportverein (Frohn, 2007, S. 116f.; Neuber, 2007b, 212f.). Der Vereinssport bietet aus Sicht der Jugendlichen aber nicht nur Anknüpfungspunkte für die Bearbeitung einiger Entwicklungsaufgaben, sondern auch für die Befriedigung von Entfaltungsbedürfnissen. Jugendliche suchen den Sportverein auf, weil ihnen das Sporttreiben an sich und gemeinsam mit anderen Spaß macht (Fun), weil sie in ihrem sportlichen Engagement gefördert werden und erfolgreich sein wollen (Erfolg), weil sie ihre (körperlichen) Grenzen austesten (Körper) oder sich ablenken und entspannen wollen (Action, Entspannung (Baur & Brettschneider, 2000; Frohn, 2007; Neuber, 2007, S. 194f.)). Die Vereinssportrealität bleibt jedoch oftmals hinter diesen Erwartungen und Wünschen der Jugendlichen zurück (Neuber, 2007, S. 194-214). Auch einer empirischen Prüfung halten diese Wirkannahmen nicht ohne weiteres stand (im Überblick Burrmann, 2001, S. 276-

284). Brettschneider und Kleine (2002) konnten zeigen, dass es Sportvereinsjugendlichen per se nicht besser als jugendlichen Nichtvereinssportler/innen gelingt, ihre Entwicklungsaufgaben im Sinne einer gelingenden Entwicklung zu bearbeiten. Zahlreiche aktuelle Studien aus dem englischsprachigen Raum schreiben dem organisierten Sport ebenfalls meist ambivalente Entwicklungseinflüsse zu (zusammenfassend bei Holt, 2008). Auch die hohen Abbruchraten im Jugendalter deuten an, dass das Sporttreiben im Verein den Bedürfnissen vieler Jugendlicher nicht mehr gerecht wird (vgl. Kap. 2.4.4). Dies spricht nicht gegen die möglichen positiven Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für Jugendliche im Sportverein, aber um positive, bedürfnisbefriedigende, entwicklungsfördernde Erfahrungen zu machen, müssen spezifische Voraussetzungen (Rahmenbedingungen, sozialer Kontext etc.) erfüllt sein. Insofern wird vor überzogenen Erwartungen positiver Sozialisationswirkungen des formellen Freizeitsporttreibens neuerdings eher gewarnt (Burrmann, 2011, S. 284).

Wenngleich die Settings des organisierten Freizeitsports sehr unterschiedlich sind, kann angenommen werden, dass sich die exemplarisch für den Vereinssport vorgestellten Erwartungen, Wünsche und Wirklichkeiten auch in anderen formellen Freizeitsportsettings in ähnlicher Weise wieder finden. Dezierte empirische Befunde liegen bislang dafür jedoch nicht vor.

Burrmann (2011, S. 278 und 282ff.) weist auf Probleme der empirischen Erforschung von Sozialisationswirkungen des formellen Sporttreibens hin. Dies sind unter anderem: Durchführungsbedingungen von Längsschnittstudien, unzureichende multiperspektivische Herangehensweisen und Methodenmix, methodische Probleme (z. B. Skalenreliabilität), Probleme mit Variablenoperationalisierungen, Abgrenzung des Treatment Sporttreiben im Sportverein, unterkomplexe Betrachtung von Interaktionseffekten und Kontrolle von Merkmalen und Variablen (ebd.).

### **Informeller Freizeitsport**

Informelles Sporttreiben erfolgt freiwillig und bietet, im Gegensatz zum formellen Sport, große Mit- und Selbstgestaltungsspielräume für die Jugendlichen (Autonomie). Die Sportpartner/innen können frei gewählt (Zugehörigkeit), die Leistungsanforderungen selbst reguliert werden (Kompetenz). Im informellen Freizeitsport können (Bewegungs-)Bedürfnisse unreglementiert, „nach Lust und Laune“ ausgelebt werden. Die Jugendlichen können Spannung und Action immer neu erzeugen und erleben, sich Risiken aussetzen, die im pädagogisierten formellen Sport unverantwortbar wären, sie können sich mit ihrem Körper in Szene setzen und die unterschiedlichen Körperempfindungen beim Sporttreiben genießen (z. B. Erschöpfung, Entspannung, Anspannung, Schwindel, Kraft). Dieses Feld des Sports bietet demnach „mannigfache Anschlußofferten für die juvenile Selbststilisierung“ (Schwier, 1998, S. 34) und Selbstentfaltung. Partizipation am informellen Sport betont in diesem Sinne stark die gegenwartsorientierten Entfaltungsbedürfnisse der Jugendli-

chen. Dennoch kann informelles Sporttreiben gleichzeitig einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben leisten. Beispielsweise kann der eigene, sich in der Pubertät verändernde Körper im Sich-Bewegen erlebt und mitgestaltet werden, das Sich-Bewegen kann inszeniert werden.

„Gerade auch sportive Praktiken können in dem scheinbar schwieriger gewordenen Prozeß des Erwachsenwerdens eine unterstützende Funktion einnehmen, da der gestaltbare eigene Körper und das Sich-Bewegen vor allem Erfahrungen der Selbstvergewisserung und Selbstwirksamkeit versprechen sowie ein Medium für die Entwicklung von Alternativen zu konventionellen Identitätsschablonen und vorgefundenen (bewegungs-) kulturellen Codes bieten.“ (Schwier, o. J.)

Jugendliche können sich so in Gegensatz zur Erwachsenengeneration und auch zu etablierten Sport- und Bewegungsformen setzen und erleben.

„Die Tricks der Skater, Streetballer und Snowboarder oder das exzessive Tanzen der Raver deuten beispielsweise mit ihrer Akzentuierung von Bewegungsqualitäten wie Virtuosität, Tempo, Vertigo oder Rausch an, daß der binäre Sieg-Niederlage-Code des Sports nur eine mögliche Sinnauslegung des (auch leistungsorientierten) Sich-Bewegens darstellt.“ (Schwier, o. J.)

Auch die Jugendlichen selbst stellen einerseits im Vergleich zu den Settings Schule und Verein hohe Erwartungen an die Erfüllung ihrer Entfaltungsbedürfnisse und die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben im informellen Sporttreiben. Andererseits erleben sie, dass sich diese Erwartungen mit der Realität decken (Neuber, 2007b, S. 194-214). Allerdings mehren sich Forschungsbefunde, die informellen Sport kritischer diskutieren und auf Teilnahmeschwierigkeiten hinweisen (z. B. Bindel, 2008; Burrmann & Baur, 2003). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass das informelle Sporttreiben keineswegs so offen für alle, voraussetzungslos, frei wählbar und verpflichtungsfrei ist, wie lange Zeit angenommen. Bindel (2008) konnte bspw. zeigen, dass die Partizipation am informellen Sport zumindest in Gruppenaktivitäten kein Selbstläufer ist, sondern bestimmte Kernressourcen vorhanden sein müssen, um überhaupt teilnehmen zu können. Erst dann können entwicklungsförderliche Prozesse im und durch das Sporttreiben in Gang kommen. Eine empirische Prüfung, ob sich aus dem (regelmäßigen) informellen Sporttreiben tatsächlich Entwicklungsvorteile gegenüber Nichtsporttreibenden ergeben, steht noch aus.

### 2.3.7 Zusammenfassung

Die Jugendphase stellt eine bedeutsame Entwicklungsphase im Lebenszyklus dar, weil körperliche Veränderungen und gesellschaftliche Anforderungen zeitlich gebündelt aufeinandertreffen und von den Personen dieser Altersgruppe produktiv verarbeitet werden müssen. Jugendliche Entwicklung kann nicht unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen und Veränderungen betrachtet werden, da die transaktionale Beeinflussung zwischen Person und Umwelt für die persönliche Entwicklung konstitutiv ist (vgl. Kap. 2.2 & 2.3). Weder physische und psychische intrapersonelle Veränderungen in dieser Lebensphase noch die gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens stellen sich für alle Jugendlichen einer Generation

gleich dar. Abweichungen gibt es bspw. aufgrund unterschiedlicher Lebenslagen von Jugendlichen, die bestimmte Möglichkeitsräume für die Entwicklung bereitstellen oder verstellen (vgl. auch Kap. 2.4).

Für die Beschreibung der Jugendphase haben sich zunächst die zwei gegensätzlichen sozialwissenschaftlichen Denkmodelle Moratorium und Transition etabliert. Neuere Ansätze bemühen sich um eine Integration beider Konzepte, um die Heterogenität des Aufwachsens Jugendlicher besser fassen zu können. In dieser Sichtweise wollen Jugendliche sowohl gegenwartsorientierte Entfaltungsbedürfnisse (Moratorium) befriedigen als auch ihre zukunftsbezogenen Entwicklungsaufgaben (Transition) bewältigen. Empirische Studien stützen die Annahme, dass beide Aufgabenfelder für Jugendliche hochrelevant sind. Allerdings unterscheiden sich Jugendliche darin, inwiefern sie eher gegenwartsorientierte oder zukunftsbezogene Ziele verfolgen. Entfaltungsbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben, so lässt sich konstatieren, eignen sich als Interpretationsfolie für Entwicklungschancen und -risiken im Aufwachsen von Jugendlichen.

Eine Erweiterung dieser Interpretationsfolie ermöglicht der Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993). Die gegenwarts- und zukunftsbezogenen Ziele der Jugendlichen ergeben sich einerseits aus ihrem gesellschaftlichen Lebenskontext mit seinen spezifischen Anforderungen und Möglichkeiten, andererseits spiegeln sich in ihnen psychologische Grundbedürfnisse wider. Eine gelingende Entwicklung, so zeigen empirische Studien, geht immer mit der Befriedigung der Grundbedürfnisse einher. Die Selbstbestimmungstheorie gibt weiterhin Auskunft darüber, welche Umweltbedingungen für eine Befriedigung der Grundbedürfnisse förderlich bzw. hinderlich sind.

Das Leben von Jugendlichen spielt sich hauptsächlich in den sich überschneidenden Bereichen Familie, Peers, Schule und Freizeit ab. Das Handlungsfeld Sport tangiert alle Lebensbereiche, hat aber im Jugendalter die größte Relevanz in den Lebensbereichen Schule und Freizeit/Peers. Sportunterricht gehört nach wie vor zu den beliebten Schulfächern, der Freizeitsport in formellen und informellen Settings stellt noch immer eine attraktive und populäre Form der Freizeitgestaltung dar. Wenn Jugendliche einerseits relativ viel Zeit im Handlungsfeld Sport verbringen und andererseits Sportaktivitäten generell wertschätzen, scheinen günstige Bedingungen für eine Entwicklungsförderung im bzw. durch Sport vorzuliegen. Diese Annahme wird aufgrund der bisherigen empirischen Befundlage kritisch diskutiert. Befunde zu positiven und negativen Entwicklungswirkungen durch Sportpartizipation halten sich in etwa die Waage. Allerdings zeigt sich ebenso, dass entwicklungsfördernde Einflüsse stark abhängig sind vom jeweiligen Sportsetting (Möglichkeitsraum, äußere Realität) und den jeweiligen Sport treibenden Jugendlichen (innere Realität). Ein Pauschalurteil über Entwicklungsförderung *der* Jugendlichen durch *den* Sport verbietet sich demnach. Das heterogene Feld bedarf einer differenzierten Untersuchung sozialer Ungleichheiten im Jugendalter

Wie im Kap. 2.3 bereits dargelegt, stellt sich die Lebensphase Jugend nicht für alle Heranwachsenden gleich dar, sondern wird mitbestimmt durch die Kontexte des Aufwachsens und der Partizipationsmöglichkeiten an gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Moderne, offene Gesellschaften zeichnen sich durch Heterogenität und Vielfalt aus, die zwangsläufig Integrations- und Exklusionsphänomene nach sich ziehen. Folge sind ungleiche Zugänge zu gesellschaftlichen Prozessen und unterschiedliche Teilhabechancen in politischen wie soziokulturellen Handlungsfeldern. Dominante Handlungsfelder für Jugendliche sind der Bildungsbereich sowie der Konsum- und Freizeitsektor und in beide eingebettet das Feld des Sports. Ungleichheiten in der Partizipation im Sportbereich – sei es in Schule oder Freizeit – können nicht losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozessen betrachtet werden. Nagel bezeichnet diese Verquickung als Problem der „doppelten Unübersichtlichkeit“, da

„zur Beschreibung und Erklärung sozialer Ungleichheitsrelationen im Sport sowohl den unübersichtlichen sozialstrukturellen Modernisierungsprozessen als auch den unübersichtlichen Veränderungen im Bereich des Sports Beachtung geschenkt werden muss“ (Nagel, 2003, S. 65).

In diesem Kapitel werden allgemeine Annahmen der Ungleichheitsforschung dargelegt (Kap. 2.4.1, Kap. 2.4.3), relevante Ungleichheitsdimensionen für Jugendliche vorgestellt (Kap. 2.4.2) und anhand empirischer Befunde Ungleichheiten in der Sportpartizipation Jugendlicher skizziert (Kap. 2.4.4). Dabei geht es nicht um eine vollständige Aufarbeitung der Positionen und Erkenntnisse, sondern um eine Darstellung der für die empirische Arbeit zentralen Linien und Befunde. Abschließend werden die Erkenntnisse bezüglich der Untersuchungsgruppe der Hauptschüler/-innen zusammengefasst.

## **2.4 Soziale Ungleichheiten im Jugendalter**

### **2.4.1 Allgemeine Annahmen der Ungleichheitsforschung**

Die soziale Ungleichheitsforschung beschäftigt sich mit der regelmäßig uneinheitlichen Verteilung von bestimmten Ressourcen, sozialen Positionen und Rängen und den daraus folgenden unterschiedlichen Lebensbedingungen von Mitgliedern einer Gesellschaft. Mit Hradil (1993, S. 147) kann soziale Ungleichheit verstanden werden als

„wertvolle (z. B. knappe Güter, Titel, Bildung, Arbeit), nicht absolut gleich (widersprechend einer allgemeinen Gleichheitsnorm), systematisch verteilte (überpersönliche Reproduktion/Verteilungsmechanismus, nicht: individuell/Zufall) vorteilhafte und nachteilige Lebensbedingungen von Menschen, die ihnen aufgrund ihrer Position in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen zukommen.“

Als normativer Bezugspunkt der Ungleichheitsforschung gilt die proportionale Gleichverteilung von Ressourcen und Gütern. Diese Norm entspringt nicht einer natürlichen Ordnung, sondern den aufgeklärten moralisch-ethischen Vorstellungen von der Gleichheit der Menschen.

Ungleichheit kann in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen festgestellt werden – die Unterscheidung in Makroebene (gesellschaftliche Strukturen), Mesoebene (Lebenskontexte und Versorgungsbereiche) und Mikroebene (individuelles Verhalten, Persönlichkeit) scheint sich dabei durchgesetzt zu haben. Je nach theoretischer Perspektive erfolgt eine Differenzierung der Gesellschaft in „Blöcke“, „Konfigurationen“, „Schichten“, „Klassen“, „Stände“, „Kasten“ oder auch „Milieus“.

Traditionell bezieht sich die Sozialisationsforschung auf Klassen- oder Schichtkonzepte. Die Schichtungsmodelle setzten sich Mitte des 20. Jahrhunderts zur Beschreibung sozialer Ungleichheiten in modernen Gesellschaften durch. Sie basieren auf der vertikalen Differenzierung der Gesellschaft über erwerbzbare, nicht qua Geburt zuzuschreibende, soziale Statusmerkmale, wie Qualifikation/Bildung, Einkommen u. a. Prestige der Berufsgruppe. Angehörige einer Schicht, so die Grundidee, teilen ähnliche Statusmerkmale, leben in ähnlichen Verhältnissen und verfügen über ähnliche „Schichtmentalitäten“ (Cachay & Thiel, 2008, S. 190).

Schichtmodelle werden seit dem letzten Viertel des zwanzigsten Jahrhunderts zunehmend kritisiert, da sie zu statisch und fixiert auf berufsnahe Merkmale sind, um „neue“ und differenzierter erscheinende soziale Ungleichheiten fassen zu können (bspw. Steinkamp, 1998, S. 265). Damit ist die Annahme verbunden, dass infolge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse Statusinkonsistenzen (z. B. promovierte Kassiererin) zunehmen und durch wachsenden Wohlstand sowie wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen (z. B. soziale Durchmischung von Wohngebieten in Großstädten) Schichtunterschiede verwischen (vgl. auch Kreckel, 1983). Die neuen Ungleichheiten, so die Kritiker der Schichtmodelle, zeigten sich eher in horizontalen statt vertikalen Dimensionen, wie bspw. Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Wohnregion, Anzahl der Kinder.

In der Vergangenheit wurden nach und nach weitere Ungleichheits- bzw. Unterschiedlichkeitsindikatoren hinzugezogen, um die Komplexität sozialisierender Einflüsse und die erhebliche Differenzierung von Lebenslagen und -formen erfassen zu können. Vertreter dieser mehrdimensionalen Konzepte rücken die Vielfalt von Lebensverhältnissen und Lebensentwürfen ins Zentrum ihrer Analysen, ohne dabei jedoch gänzlich auf vertikale Ungleichheitsdimensionen zu verzichten (z. B. Bourdieu, 1987; Hradil, 1992; Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann & Müller, 2001).

Prominente Konzepte sind bspw. Lebenslage<sup>47</sup>, Milieu<sup>48</sup> und Lebensstil<sup>49</sup>. Sie sehen die unterschiedliche Verteilung von Gütern zunächst als Unterschiedlichkeit in der Lebensführung und zum Teil auch als bewusste Demonstration sozio-kultureller Identitäten (Cachay & Thiel, 2008, S. 180f.). Erst in einem zweiten Schritt wird Unterschiedlichkeit als Ungleichheit und im sozialpolitischen Sinne als Ungerechtigkeit fokussiert.<sup>50</sup>

Dennoch – und in jüngster Zeit wieder vermehrt – sprechen sich einige Forscher dafür aus, auch weiterhin an einer klassischen vertikalen Hierarchisierung in der komplexen Struktur des Ungleichheitsgefüges festzuhalten, da damit noch immer die dominierenden Ungleichheitsmomente abgebildet würden (z. B. Geißler, 2006, S. 19). Sie schreiben demgegenüber horizontalen oder auch „weichen“ Merkmalen eine untergeordnete Rolle zu. Vertreter beider Seiten sind sich allerdings darin einig, dass soziale Ungleichheiten mehrdimensional sind und die klassischen Schichtmodelle nicht mehr aufrechterhalten werden können.

Neben Klassen-, Schicht-, Lebenslage- oder Milieuanätzen bilden systemtheoretische Ansätze (vgl. Luhmann, 1985) einen weiteren Zugang zu sozialer Ungleichheit. Sie kommen trotz differenter Grundannahmen zu einem ähnlichen Ergebnis wie die zuvor erörterten Ansätze: soziale Ungleichheit zeigt sich als Verteilungsproblem sozialer Güter. Diese beeinflussen die Qualität und Quantität der prinzipiell gleich möglichen Teilhabe an gesellschaftlichen Funktionssystemen und führen so zu real unterschiedlichen Zugangsbedingungen.

Seit den 1990er Jahren interessieren die Wechselwirkungen *zwischen* den Ungleichheitsgenerierenden Dimensionen. In diesem als „Intersektionalität“ bezeichneten Konzept werden die Wirkungen von zwei oder mehreren Ungleichheitskategorien nicht mehr nur lediglich addiert, sondern ihr Ineinandergreifen wird analysiert. Dabei wird ernst genommen, dass „die Kategorien in verwobener Weise auftreten

47 Der Lebenslageansatz beschäftigt sich mit „Konstellationen von äußeren Lebensbedingungen, die Menschen im Ablauf ihres Lebens vorfinden, sowie die mit diesen äußeren Bedingungen in wechselseitiger Abhängigkeit sich entwickelnden kognitiven und emotionalen Deutungs- und Verarbeitungsmuster, die diese Menschen hervorbringen“ (Amann, 1983, S. 147). Er ist eher als beschreibendes Konzept sozialer Ungleichheit zu verstehen, was nicht an den Ursachen und Prozessen sozialer Ungleichheitsreproduktion ansetzt (Hradil, 1987, S. 139).

48 Soziale Milieus rücken subjektive anstatt objektive Lebensweisen der Menschen in den Mittelpunkt der Analysen. Die Bevölkerung wird dabei anhand ihrer Werthaltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen in homogene Cluster gebündelt. Ein soziales Milieu besteht demzufolge aus Menschen mit ähnlichen Lebensauffassungen und Lebensweisen, die verstärkt Kontakte zu Personen des gleichen milieuspezifischen Profils pflegen (Nagel, 2003, S. 50). Erst im zweiten Schritt werden diese Gruppierungen vertikalen Ungleichheitsmomenten zugeordnet.

49 Unter Lebensstilen werden bestimmte Organisationsformen des Alltags verstanden, die sich aus individuellen Entscheidungen ergeben und nicht zwangsläufig Resultat äußerer Lebensverhältnisse sind. Untersucht werden typische Handlungsmuster, Einstellungen, Meinungen und Interaktionen, die über mehrere Menschen hinweg überindividuelle Ähnlichkeiten aufweisen. Vertreter des Lebensstilansatzes meinen damit horizontale Differenzierungen präziser fassen zu können, die quer zu vertikalen Ungleichheitsdimensionen liegen (Nagel, 2003, S. 53f.).

50 Geißler (1996) kritisierte bereits in den 1990er Jahren, dass die Ungleichheitsforschung mit der Abkehr vom Vertikalitätsmodell der Sozialstruktur bzw. der sozialen Schicht ihre sozialkritische Position aufgab und sich zusehends in eine unverbindliche Vielfaltsforschung verwandelt.



und sich wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch verändern können“ (Winkler & Degele, 2009, S. 10).

Da diese Studie Jugendliche in den Blickpunkt nimmt, werden im Folgenden Ungleichheitsdimensionen beschrieben, die im Leben Jugendlicher virulent werden. Soziale Ungleichheit wird dabei nicht nur wertneutral als Ungleichverteilung von Gütern erörtert, sondern sozialkritisch als soziale Ungerechtigkeit. Erst dadurch gelangen Bedingungen in den Blick, die Möglichkeitsräume für die Entwicklung von bestimmten Gruppen Jugendlicher einschränken und die Jugendlichen in ihrer Entwicklung gegenüber anderen Jugendlichen benachteiligen. Soziale Benachteiligung liegt nach Kreckel (2001, S. 288) vor, wenn „die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen [...] dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch Lebenschancen der betroffenen Individuen und Gruppen [...] beeinträchtigt“ werden (zit. n. Böhnisch & Schröer, 2004, S. 471). Mit Blick auf die vertikalen und horizontalen Ungleichheitsdimensionen im Jugendalter lässt sich die vorliegende Studie am ehesten im Lebenslageansatz verorten, wobei wie in den Intersektionalitätskonzepten Wechselwirkungen zwischen den Ungleichheitsdimensionen beachtet werden.

#### **2.4.2 Ungleichheitsdimensionen im Jugendalter**

Die gesellschaftlichen Veränderungen führen zu einer Pluralisierung von Lebensformen und der Individualisierung von Lebensläufen, die auch die Lebensentwürfe und Lebenslagen von Jugendlichen beeinflussen (z. B. Hartmann, Holzkamp, Lähmann, Meißner & Mücke, 1998; Lindner, 2005; Popp, 1996; Zinnecker, 1994). Allerdings führen sie nicht zu einer Auflösung von sozialen Benachteiligungen und Privilegierungen. Im Gegenteil: Kinder und Jugendliche werden im aktuellen Ungleichheitsdiskurs als Hauptleidtragende gesellschaftlicher Modernisierungs- und Transformationsprozesse der vergangenen Jahrzehnte gesehen, die z. B. bestimmt sind durch Zuwanderung, prekäre Arbeitsmarktanbindung, Arbeitslosigkeit, demographische Alterung und Reformen sozialstaatlicher Sicherungssysteme (Lampert & Schenk, 2004, S. 57). Statt der erwarteten Angleichung der Lebensverhältnisse durch Zuwächse an Bildung, materiellem Wohlstand und Lebensqualität scheinen sich Unterschiede in den Lebensbedingungen und Entwicklungschancen für Kinder und Jugendliche eher zu vergrößern. Diesen Eindruck bestätigen bspw. Befunde der Armutsforschung. Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren leben prozentual deutlich häufiger als andere Altersgruppen in Haushalten, die als einkommensarm gelten - die Tendenz ist in den letzten Jahrzehnten steigend (Becker & Hauser, 2004).

Eine ausschließliche Orientierung an der finanziellen Situation (Einkommensarmut) greift jedoch bei der Betrachtung von sozialer Ungleichheit zu kurz. Neben der gewichtigen Benachteiligung im ökonomischen Bereich zählen zu Unterscheidungskriterien zwischen Privilegierungs- und Benachteiligungsdimensionen unter ande-

rem auch Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft, Wohnregion, Bildungsstand der Eltern, familiäre Situation und eigene Bildungskarriere (vgl. Auszug in Abb. 6).

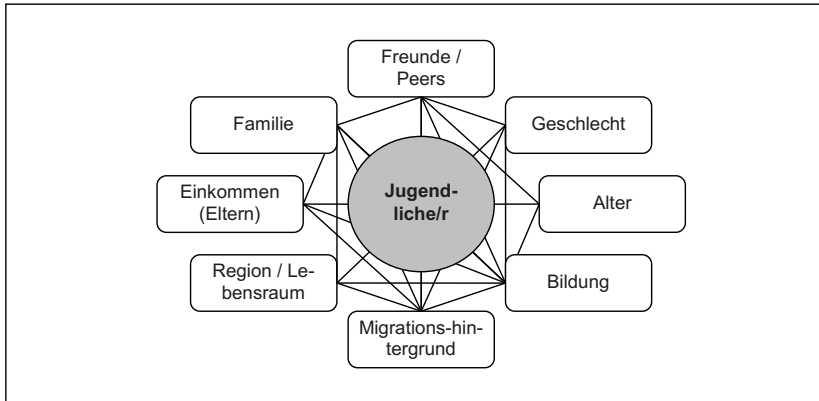


Abb. 6 Geflecht sozialstruktureller Ungleichheitsdimensionen im Jugendalter

Diese Dimensionen stehen nicht nebeneinander, auch ein Aufaddieren von Unterdrückungen greift zu kurz. Benachteiligung drückt sich einerseits immer als relationales Verhältnis von Benachteiligungsdimensionen zueinander aus, da die Dimensionen miteinander verschränkt sind und interagieren. Andererseits werden scheinbar faktisch gleiche Ungleichheiten unterschiedlich erlebt, erfahren, bewältigt oder auch gestaltet (Müller, 2008, S. 12; vgl. auch Kap. 2.2.1). So hat bspw. die Selbstwahrnehmung und Selbstpositionierung von Jugendlichen Einfluss auf das Erleben der Jugendlichen. Die subjektive Wahrnehmung als sozial benachteiligt kann negative Gefühle mit sich bringen, wie beispielsweise „Unzufriedenheit, Neid, Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit, Resignation, Angst“, die einhergehen mit einem geringen Selbstwertgefühl (Mansel, 1998, S. 142).

Nachfolgend wird auf die objektiven (faktischen) sozialstrukturellen Ungleichheitsdimensionen in Abb. 6 Bezug genommen und die allgemeine Befundlage für das Jugendalter skizziert. Berücksichtigung finden dabei vertikale und horizontale Ungleichheitsmerkmale, die unterschiedlichen Bedingungen für die Möglichkeit einer Teilhabe an gesellschaftlichen Handlungsfeldern bieten.

### Ökonomisch bedingte Ungleichheit

Ob Jugendliche in einkommensschwachen oder -starken Haushalten aufwachsen, ist eine Frage der elterlichen Positionierung im Arbeitssektor. Die Eltern von Kindern aus einkommensschwachen Haushalten sind oft arbeitslos oder aufgrund niedriger

Bildungsabschlüsse im Niedriglohnssektor beschäftigt. Arbeitslosigkeit – die Hauptursache von Armut – trifft jedoch aktuell nicht mehr nur Geringqualifizierte, sondern zunehmend auch gut Qualifizierte. Besondere Vermittlungsnachteile auf dem Arbeitsmarkt ergeben sich – unabhängig vom Qualifizierungsgrad – für allein erziehende Frauen. Finanzielle Benachteiligungen entstehen auch für kinderreiche Familien, da die Kosten für Erziehung und Versorgung nicht annähernd durch den Familienlastenausgleich gedeckt werden (Andreß & Lipsmeier, 2001).

Die Benachteiligungsdimensionen für Kinder und Jugendliche aus einkommensschwachen Haushalten sind vielfältig. Sie beziehen sich z. B. auf die gesundheitliche und materielle Versorgung, Familiensituation, Wohnverhältnisse, Bedingungen in der Schule, Freizeit und Peers (vgl. z. B. Lampert & Schenk, 2004, S. 66f.).

In Armut aufwachsende Jugendliche fühlen sich subjektiv weniger gesund, besitzen ein geringeres Selbstbewusstsein, berichten häufiger über Magenschmerzen, Schlafstörungen, Gefühle der Hilflosigkeit und Einsamkeit als ihre besser gestellten Altersgenossen (Jungbauer-Gans & Kriwy, 2004, S. 60). Im Gesundheitsverhalten zeigen sich teilweise noch größere Unterschiede, z. B. beim Rauchen, beim Verzehr von Fast Food und Süßigkeiten sowie im Bewegungsverhalten (ebd.).

Jugendliche aus einkommensschwachen Haushalten erhalten weniger Taschengeld und müssen sich häufiger Geld hinzu verdienen. Sie können sich keine kostspielige Kleidung, Spielsachen, technische Geräte<sup>51</sup>, Kosmetikartikel etc. leisten. Sie verfügen über weniger Güter, welche Anerkennung in den Peergroups verschaffen, was im schlimmsten Fall Ausgrenzungserfahrungen nach sich zieht<sup>52</sup>. Auch fahren sie seltener in Urlaub als Jugendliche aus Elternhäusern mit mittleren oder hohen Einkommen. Finanziell aufwendige Hobbys und Freizeitaktivitäten können sie sich nicht leisten. Ihre Teilhabe- und Erlebnismöglichkeiten sind demzufolge eingeschränkt.

Doch auch hier ist Vorsicht vor vorschnellen Verallgemeinerungen angeraten. Die ökonomische Benachteiligung der Herkunftsfamilien gilt zwar als wichtige Determinante schwieriger Lebenslagen und schränkt Partizipationsmöglichkeiten für die betroffenen Jugendlichen ein, jedoch ergeben sich daraus im Einzelfall keine kausalen Zusammenhänge, weil die knappen Haushaltsmittel in einkommensschwachen Familien unterschiedlich verteilt werden können – zugunsten der Jugendlichen oder zu ihren Ungunsten. Zudem erschließen sich Kinder und Jugendliche über Schule oder Freundeskreis eigene Teilhabemöglichkeiten.

---

51 Der unterschiedliche Zugang zu Computer und Internet in Abhängigkeit von ökonomischen Ressourcen wird beispielsweise in der Shell Studie 2000 (Thomas, 2000) oder auch der Studie „Generation N“ (Maaz, Ringler & Wenzke, 2000) belegt.

52 Einerseits richten Heranwachsende ihre Ansprüche und Bedürfnisse überwiegend an Standards von Gleichaltrigen aus einkommensstärkeren Haushalten aus (Klocke & Hurrelmann 2001 zit. n. Lampert & Schenk, 2004, S. 58). Andererseits wird die Zugehörigkeit zu bestimmten Jugendkulturen oder Cliquen geregelt über Statussymbole, z. B. Musik, Kleidung oder Freizeitaktivitäten, die es zu finanzieren gilt. Jugendliche, die sich dies nicht leisten können, werden hier ausgegrenzt (vgl. z. B. Bachor, 2000).

### Räumlich bedingte Ungleichheit

Jugendliche unter 18 Jahren wohnen in der Regel noch bei ihren Eltern und haben nur eingeschränkte Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Wahl des Wohnraums und des Wohnumfeldes. Die Wohnverhältnisse einer Familie sind abhängig von verschiedenen Faktoren. Neben der privaten und beruflichen Situation der Eltern ist ein wichtiger Faktor das Familieneinkommen, da es darüber entscheidet, welche Wohnung sich die Familie leisten kann. Gerade im städtischen Raum zeigt sich die ungleiche Verteilung sozialer Gruppen im Sinne einer räumlichen Konzentration sozial Benachteiligter auf bestimmte Wohngebiete (Segregation). Diejenigen, die sich Mobilität leisten können (z. B. Mittelschicht), verlassen hingegen die unattraktiven Wohngebiete (freiwillige bzw. funktionale Segregation)<sup>53</sup>. Trotz städtebaulicher und politischer Bemühungen findet man vor allem in den Großstädten Deutschlands eine Segregation nach Schicht- und Bildungszugehörigkeit in Wohngebieten vor. Dangschat, einer der einflussreichsten Stadtsoziologen Deutschlands, zieht bezüglich der Gegenmaßnahmen zur sozialräumlichen Segregation ein kritisches Fazit, denn

„die Strategien und Maßnahmen der planenden Behörden zum Abbau der „un- ausgewogenen Bevölkerungsstruktur“ (Zuzugsstopp, Schließung von Baulücken durch Wohnungsbau für deutsche Familien gegen die vier „A“s, soziale Streuung bei Erstbelegung im geförderten Wohnungsbau, Mix unterschiedlicher Wohnungen nach Größe und Förderungsweg) [sind, A. d. V.] nicht als „Erfolgsmodelle“ einzuordnen“ (Dangschat, 2004, S. 46).<sup>54</sup>

Aufgrund fehlender finanzieller Möglichkeiten sind die Wahlmöglichkeiten des Wohnumfeldes für sozial benachteiligte Familien limitiert. Einkommensschwache Familien müssen mit sehr preiswerten, infrastrukturell und wohnklimatisch schlecht versorgten Wohnungen in Gebieten mit vergleichsweise hohen Umweltbelastungen Vorlieb nehmen, oder sie ziehen freiwillig dorthin, weil man unter seinesgleichen ist (vgl. Dangschat, 2004, S. 53).

Jugendliche aus einkommensschwachen Haushalten wohnen meist in kleineren Wohnungen als Jugendliche aus gut situierten Haushalten (Lampert & Schenk, 2004, S. 58). Nicht immer steht den Jugendlichen ein eigenes Zimmer zur Verfügung, beispielsweise wenn mehrere Geschwisterkinder mit in der elterlichen Wohnung leben (vgl. auch Schmidt, 2006, S. 61). Auch die Ausstattung der Wohnung

<sup>53</sup> Hier muss allerdings angemerkt werden, dass sich auch freiwillige Segregationsprozesse in der Gruppe der Benachteiligten nachzeichnen lassen, wenn sie beispielsweise Wohngebiete aufsuchen, in denen sie unter „ihresgleichen“ sind und dementsprechend weniger als benachteiligt auffallen und sich auch weniger als benachteiligt fühlen, da sie nicht permanent mit dem Privilegierten konfrontiert werden. Segregation als unerwünschte Konzentration sozial Benachteiligter in bestimmten Räumen wird häufig als die gesellschaftliche Integration stark erschwerend diskutiert. Allerdings sind die Befunde dazu noch nicht erbracht bzw. durchaus widersprüchlich, wie Forschungen zum Erwerb der deutschen Sprache von Alpheis (1988) und zur Dauer des Sozialhilfebezugs (Farwick 2000) in Abhängigkeit zum Wohnumfeld zeigen (zit. n. Dangschat, 2004, S. 59).

<sup>54</sup> Mit den vier „A“s sind die Begriffe Arbeitslose, Alte, Ausländer und Arme gemeint.

unterscheidet sich. Das Wohnumfeld bietet meist wenige Spiel- und Freizeitmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche. Grünanlagen und Parks sind rar, in denen die Heranwachsenden sich aufhalten und körperlich aktiv sein können. Auch in puncto Freizeitmöglichkeiten und -angeboten gelten diese „Ghettos“ als unterversorgt. Jugendliche erweitern ihre Aktionsradien zwar zunehmend und verfügen über eine größere Mobilität als Kinder, dennoch können sie aus zeitlichen und finanziellen Gründen nur begrenzt ihr Wohngebiet verlassen.

Diese weniger attraktiven Wohn- und Wohnumfeldbedingungen haben direkten und indirekten Einfluss auf gesundheitsbelastende Faktoren und können zu physischen und psychischen Entwicklungsbeeinträchtigungen führen (z. B. Breitfuss & Dangschat, 2001, Jungbauer-Gans & Kriwy, 2004; Ouadine, 2014).<sup>55</sup>

### **Geschlechtlich bedingte Ungleichheit**

Die gesamte westliche Kultur ist geprägt von einem System der Zweigeschlechtlichkeit. Heranwachsende müssen sich in diesem System orientieren und verorten. Sie entwickeln aufgrund ihrer Erfahrungen und der gesellschaftlichen Geschlechterzuschreibungen Vorstellungen über das Geschlechterverhältnis und über Vor- und Nachteile der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, wie z. B. die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern und die damit verbundene ungleiche Machtverteilung. Während in den Anfängen der Geschlechterforschung Benachteiligungsmomente von Frauen und Mädchen im Mittelpunkt standen, rücken zunehmend auch Benachteiligungsdimensionen von Jungen und Männern in den Blickpunkt. In neueren Ansätzen wird zudem nicht nur auf das biologische und soziale Geschlecht sondern auch das sexuelle Begehren als Ungleichheitsdimension hingewiesen (Butler, 1997).

Trotz Angleichungstendenzen durch die Pluralisierung von Lebensentwürfen können Mädchen auch heute noch als benachteiligt gegenüber Jungen gelten, z. B. bei innerfamiliären Bedingungen (z. B. stärkere Einbeziehung der Mädchen in die Hausarbeit oder die Betreuung von jüngeren Geschwistern), bei räumlichen Aneignungsprozessen (z. B. Nissen, 1998), in der Schule (z. B. Lemmermöhle, 1998), beim Übergang von Schule in die Ausbildung und später in den Beruf (z. B. Rabe-Kleberg, 1990; Schittenhelm, 1999) sowie bei beruflichen Aufstiegschancen. Die Benachteiligungen von Mädchen werden jedoch von der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen, verdeckt und individualisiert (Focks, 2000). Allerdings kann auch nicht davon gesprochen werden, dass *die* Mädchen unterprivilegiert sind, sondern hier muss ebenfalls differenziert werden.

---

55 Auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung werden soziale Brennpunkte als hinderlich für die Entwicklung angesehen: „Hinzu kommen das negative Image des Wohnquartiers, das geringe Selbstwertgefühl, sozialräumliche Isolation und sozio-kulturelle Benachteiligung. „Soziale Brennpunkte“ bieten keine Entfaltungsmöglichkeiten für Kinder, im Gegenteil: Aufgrund der benachteiligenden Rahmenbedingungen muss von einem „Erwerb von „Armutsqualifikationen““ gesprochen werden“ (von Freyberg 1993, 6)“ (Breitfuss & Dangschat, 2001, S. 124f.). Die sozialen Folgen der Segregation sind erst in den letzten zwanzig Jahren verstärkt Thema wissenschaftlicher Forschung, wie z. B. bei Dangschat (1999) und Hanesch (1997).

„So ist der Zugang zu Ressourcen wie Bildung, Geld, sozialem Status, Erwerbsarbeit etc. nicht nur zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen sehr ungleich verteilt und damit zurückzuführen auf soziale Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis, sondern auch zwischen weiblichen Jugendlichen. Mädchen und junge Frauen sind eben nicht allein durch ihr Geschlecht im sozialen Netzwerk positioniert, sondern auch durch ihre anderen sozialen Zuordnungen wie Ethnie, Schicht, Region (z. B. Ost- bzw. Westdeutschland). So waren und sind Mädchen und Frauen immer Teil dominierender und damit privilegierter wie diskriminierter und damit benachteiligter Gruppen“ (ebd., S. 67).

Eine Kumulation von Benachteiligungsdimensionen trifft vor allem Mädchen in belasteten Lebensräumen.

Benachteiligungen von Jungen werden weniger thematisiert und erst in den letzten Jahrzehnten empirisch untersucht (ein Überblick z. B. bei Hurrelmann & Schultz, 2012; Rose & Schmauch, 2005, Schultheis, Strobel-Eisele & Fuhr, 2006). Ungleichheiten werden bspw. in den Rollenerwartungen an Jungen gesehen. Während sich diese bei Mädchen ausgeweitet haben, sind Jungen noch immer Gefangene des männlichen Rollenklischees. Benachteiligungen zeigen sich weiterhin in Kombination mit der Sozialschicht in der Bildungskarriere, wie nachfolgend unter der Überschrift bildungsbedingte Ungleichheit beschrieben wird.

### **Ethnisch bedingte Ungleichheit**

In Deutschland stellt der Migrationshintergrund ein weiteres Merkmal horizontaler Ungleichheit dar, das Kumulationseffekte aufweist mit den bereits genannten Ungleichheitsdimensionen – materielle Situation, Wohnverhältnisse, Geschlecht und Bildungskarriere. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im Durchschnitt häufiger als benachteiligt einzustufen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dies bedeutet z. B. für die Bildungs- und Berufskarriere, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund insgesamt eine schlechtere Situation im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt vorfinden. Sie lernen häufiger in Haupt- oder Sonderschulen, ihre Abbrecherquote ist höher als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Allmendinger & Nicolai, 2006, S. 35), und sie sind schulisch am erfolglosesten (Geißler & Weber-Menges, 2008). Auch gestaltet sich ihre Berufseinstimmung schwieriger. Mädchen mit Migrationshintergrund unterliegen dem höchsten Arbeitslosenrisiko (Focks, 2000, S. 79). Diese Nachteile für Mädchen mit Migrationshintergrund im Bildungs- und Berufssystem sind wahrscheinlich weniger auf die fremdländische Herkunftsfamilie zurückzuführen, als auf einen durchschnittlich niedrigeren Sozialstatus dieser Mädchen. Besonderheiten ergeben sich in den Familienkonstellationen, da je nach religiös-kulturellem Hintergrund unterschiedliche Geschlechterrollenvorstellungen existieren, die eine Integration und gesellschaftliche Teilhabe erschweren können. Auch die teilweise unzureichende Sprachbeherrschung behindert für Jugendliche mit Migrationshintergrund die vollwertige Partizipation in den unterschiedlichen (vor allem institutionellen) Handlungsfeldern.

Allerdings deuten die Befunde auch darauf hin, dass die Benachteiligungen nicht für alle Migrant/innengruppen gleichermaßen Gültigkeit besitzen (z. B. für Bildungskarrieren Geißler & Weber-Menges, 2008), was wiederum auf das komplizierte Zusammenspiel von Ungleichheitsdimensionen hinweist.

### **Bildungsbedingte Ungleichheit**

Die Bildungskarriere von Jugendlichen kann sowohl als Folge von Benachteiligung als auch als Ausgangspunkt für Benachteiligung gesehen werden. Zugangschancen zu bestimmten Schultypen sind in Deutschland ungleich verteilt und werden nach wie vor in hohem Maße „vererbt“: „Während drei Viertel der Schülerinnen und Schüler, deren Väter das Abitur besitzen, ebenfalls das Abitur oder eine fachgebundene Hochschulreife anstreben, gilt dies mit einem Viertel nur für eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Volksschul- oder einfachem Hauptschulabschluss“ (Shell Deutschland Holding, 2002, S. 2). Eltern von Hauptschüler/innen verfügen häufig über geringe berufliche und finanzielle Ressourcen und gehören damit der unteren Sozialschicht an. Unterschiede zeigen sich vor allem beim Vergleich von Gymnasium und Hauptschule, d. h. sozial benachteiligte Jugendliche bzw. Jugendliche aus der niedrigen Sozialschicht besuchen signifikant häufiger die Hauptschule als ihre nicht benachteiligten Altersgenoss/innen (u. a. Allmendinger & Nicolay, 2006; Büchner & Krüger, 1996; Geißler, 2004; Hurrelmann et al. 2006a; PISA-Konsortium, 2005; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013). Dieses Ergebnis gilt selbst bei gleichem Leistungsstand am Ende der Grundschule (Baumert & Schürmer, 2001). Als „Bildungsverlierer“ gelten hier Jungen aus einkommensschwachen Schichten, die deutlich häufiger als Mädchen an der Hauptschule anzutreffen sind und häufiger niedrigerwertige Bildungsabschlüsse anstreben (Frohn, 2007, S. 90; Hurrelmann, Albert & TNS infratest Sozialforschung, 2006b, S. 2; Hurrelmann & Schultz, 2012).

Der besuchte Schultyp und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozioökonomischen Schicht haben Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen (Prenzel et al., 2004, S. 31). Jugendliche aus Familien mit hohem Status liegen in ihrem Kompetenzniveau durchschnittlich deutlich über den Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status (Prenzel et al., 2013, S. 262ff.). Bezieht man die Ungleichverteilung der Jugendlichen auf die Schultypen mit ein, verwundert nicht, dass das durchschnittliche Kompetenzniveau an der Hauptschule im Vergleich zu anderen Schultypen am niedrigsten ausfällt. Daran hat sich auch nach dem „PISA-Schock“ 2000 nichts geändert (ebd.). Im Gegenteil: während sich die Kompetenzen der leistungsstärkeren Schüler/innen von 2000 und 2003 erhöhen, stagnierten die Hauptschüler/innen in ihrem Leistungsvermögen, was eine Zunahme der Leistungsunterschiede (Schereneffekt) zwischen Hauptschule und anderen Schultypen bedeutet (Prenzel et al., 2004, S. 31). Seit 2006 ist eine voranschreitende, leichte Entkopplung zwischen erreichten Kompetenzen und sozialer Herkunft zu verzeichnen (Prenzel et al., 2013, S. 270). Auch die „Entgrenzung der

Bildung“, also die Ausweitung der Bildung in die Freizeit hinein durch Nachhilfeunterricht oder außerschulische Bildungsaktivitäten, in denen Zertifikate erworben werden können, geht an den Hauptschülerinnen und Hauptschülern bzw. an Kindern und Jugendlichen bildungsferner Elternhäuser vorbei. „Diese Prozesse verschärfen die bereits vorhandene Ungleichheit, weil sich ein Zugang zu außerschulischem Kompetenzerwerb vorrangig denen bietet, die man als bildungsnahe Schicht bezeichnen kann“ (BMFSFJ, 2005, S. 68).

Jugendliche an Hauptschulen haben die Erfahrung damit gemacht, als die „schlechten Schüler/innen“ angesehen zu werden. Sie erzielen in der Schule und im anschließenden beruflichen Ausbildungsweg selten die Ergebnisse, die ihrem möglichen Potential entsprechen (Hurrelmann et al., 2006b, S. 2). Noten und Zeugnisse bescheinigen ihnen fortlaufend ihre „kognitiven Unzulänglichkeiten“. Diese negativen Fremdeinschätzungen müssen auf Dauer auch die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen mitbestimmen – ähnlich einer self-fulfilling prophecy (vgl. auch Knigge, 2009; Völcker, 2014 & Wellgraf, 2012). Der individuell wahrgenommene Leistungsstand hat großen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung. Im Vergleich zu „guten“ Schüler/innen haben die „schlechten“ Schüler/innen ein negatives Selbstbild, eine geringere Selbstsicherheit und ein geringeres Selbstvertrauen (vgl. Fend, 1997, S. 253; Ulich, 1998, S. 378ff. & S. 390). Hauptschüler/innen werden geringere Anpassungsfähigkeit an schulische Erwartungsmuster, geringere Verbalisierungs- und Abstraktionsfähigkeit, geringere Lernmotivation bis hin zu Desinteresse, eine eher gegenwartsgerichtete Motivationsstruktur und niedrige Frustrationstoleranz nachgesagt (zusammenfassend Frohn, 2007; Knigge, 2009). Auch treten an Hauptschulen verstärkt „Disziplinschwierigkeiten, Bildungsverweigerung, Aggressivität und Resignation“ auf (Frohn, 2007, S. 93).

Soziale Ungleichheiten haben ebenfalls Einfluss auf Erfolg in dem jeweiligen Schultyp und die daran anknüpfende weitere Bildungs- bzw. Berufskarriere. Hauptschüler/innen müssen bereits mit ca. 14/15 Jahren vor dem Hintergrund schwieriger beruflicher Zukunftsperspektiven eine Berufsvorstellung entwickeln. Sie sind konfrontiert mit dem „Stigma der Hauptschule“, ihrem schlechten Ruf als „Restschule“, „Problemschule“ oder „Schule der Aussortierten“, denn je nach Bundesland lernen gerade mal 10-32% der Jugendlichen hier. Hauptschüler/innen nehmen auch wahr, dass dieses Stigma den weiteren Verlauf ihrer Bildungs- und Berufskarriere beeinflusst (Granato & Schittenhelm, 2000; Hurrelmann et al., 2006b; Quenzel & Hurrelmann, 2010). Nach Befunden der 15. Shell Studie 2006 gilt die Hauptsorge der Hauptschüler/innen der Aufgabe, eine berufliche Ausbildung und später einen sicheren Arbeitsplatz zu finden (Hurrelmann et al., 2006a). „So blicken Jugendliche an den Hauptschulen mit deutlich geringerem persönlichen Optimismus in die eigene Zukunft (38% sind eher zuversichtlich) als ihre Altersgenoss/innen an den Gymnasien (57% sind eher zuversichtlich)“ (Hurrelmann et al., 2006b, S. 2). Passend dazu sind frühere Befunde Fends (1997, S. 273), der zeigt, dass die Lebenszufriedenheit im Verlauf der Hauptschulzeit im Gegensatz zu höheren Schulen sinkt.



Dass die Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau hier nicht pessimistisch, sondern realistisch denken, bestätigen Befunde einer vom DJI durchgeführten Längsschnittstudie zu Übergängen zwischen Schule und Beruf. Die Ergebnisse offenbaren, dass der direkte Übergang von der Schule in die Ausbildung – wie von den meisten Hauptschüler/innen angestrebt – sehr schwierig ist und noch nicht einmal von einem Drittel der Hauptschüler/innen realisiert werden kann (Reißeig & Gaupp, 2007). Die Wege führen häufiger in berufsvorbereitende Maßnahmen oder in eine Fortsetzung des Schulbesuchs, um die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen. Die Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung werden länger und komplizierter (ebd., S. 17). Allerdings verlaufen diese Zwischenschritte für fast jede/n zehnte/n Jugendliche/n nicht erfolgreich und führen in die Arbeitslosigkeit (ebd., S. 15, vgl. auch Giesecke, Ebner & Oberschachtsiek, 2010). Nachteile ergeben sich vor allem für weibliche Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Fasst man zusammen, scheint es, als fühlten sich die Jugendlichen einem unveränderlich erscheinenden Schicksal nicht nur ausgeliefert, sondern als gäbe es realistisch auch kaum Perspektiven, dieses Schicksal zu ändern. Dies läuft allerdings diametral der Entwicklungsaufgabe zuwider, aktiv und eigenverantwortlich eine (berufliche) Lebensperspektive zu entwickeln und diese zu verfolgen (vgl. Kap. 2.3.3).

### **Familiär bedingte Ungleichheit**

Trotz Ablösungstendenzen im Jugendalter bleiben die Eltern auch weiterhin eine wichtige Instanz im Leben der Jugendlichen. Innerfamiliär existieren bestimmte kulturelle Muster, Werteorientierungen und Deutungsmuster, die intergenerational weitergegeben werden (Baier & Hadjar, 2004). In der Familie werden die Jugendlichen in ein Milieu bzw. eine schichtspezifische Kultur einsozialisiert (Wiezorek, 2005, S. 38). Dabei wird angenommen, dass

„[...] die Übertragung des sozialen Status zwischen Eltern und Kindern auf indirektem Weg erfolgt, indem die ältere Familiengeneration der jüngeren die Teilhabe an bestimmten kulturellen Handlungssystemen erschließt, die zugleich statusbedeutsam sind: Schullaufbahnen, musische und kirchlich-religiöse Handlungsmuster, Handlungsbereiche u.a. [...]“ (Hasenberg, 1997, S. 122)

Innerfamiliäre Werteorientierungen, Deutungs- und Handlungsmuster variieren schichtspezifisch und können als förderliche oder hinderliche Ressourcen für die Partizipation innerhalb gesellschaftlicher Teilsysteme angesehen werden. Zum Beispiel erleichtert eine starke Leistungsorientierung gepaart mit einer hohen Arbeitsethik die Integration und das Bestehen im Handlungsfeld Schule.

Jugendliche müssen die Orientierungen und Handlungsmuster ihrer Herkunftsfamilie nicht zwangsläufig adaptierten, sondern sie können sich immer auch anders als die Eltern verhalten. Dies bedeutet aber, dass die

„eingeschliffenen Lebenspraktiken der Herkunftsfamilie und des Herkunftsmilieus, vertraute Deutungs- und Beziehungsmuster in einigen Hinsichten aufgeben oder transzendiert werden müssen“ (King, 2006, S. 28).

Die Jugendlichen müssen sich von den sozialkulturellen Praktiken ihrer Herkunftsfamilie entfernen und auch emotional von ihr lösen. Dies bedarf

„spezifischer psychosozialer Motivationen und Kompetenzen, zum Beispiel ausreichender Fähigkeiten, sich abzulösen, verinnerlichte Muster umzugestalten, (intergenerationale) Differenz anzuerkennen, aber auch Schuldgefühle, Neid und Rivalität zu verarbeiten. [...] Die zur Bewältigung notwendigen Kompetenzen gehen zugleich oft über das hinaus, was innerfamiliär selbstverständlich angeeignet werden kann“ (ebd.)

Auch wenn ausreichend Kompetenzen vorhanden sind, bedeutet das Verlassen familiär tradierter Handlungsmuster für die Jugendlichen einen sehr schwierigen, von ambivalenten Gefühlen begleiteten Weg.

Daneben ergeben sich unterschiedliche familiäre Unterstützungsmöglichkeiten im finanziell-materiellen Bereich, im Bildungsbereich und im psychosozialen Bereich, woraus Privilegierungen, aber auch erhebliche Belastungen resultieren können. Gerade in Familien, die sozioökonomisch schlecht gestellt sind, in denen die Eltern beruflich niedrig qualifiziert, arbeitslos oder alleinerziehend sind, finden Jugendliche mehrfach ungünstigere Entwicklungsbedingungen innerhalb der Familie vor (vgl. auch Mansel, 1998, S. 146ff.).

Gute emotionale Beziehungen zwischen Kindern und Eltern bzw. Jugendlichen und Eltern sind eine wichtige Ressource für Heranwachsende.<sup>56</sup> Jugendliche, die emotional sicher und gut an ihre Eltern gebunden sind, fällt es leichter, zuversichtlich und somit auch erfolgreich Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzunehmen. Zudem sind sie resistenter gegenüber Gruppendruck durch Peers. Erst bei schlechten Beziehungen zu den eigenen Eltern erhöht sich die Anfälligkeit für die Konformitätszwänge der Gleichaltrigen und somit auch das Auftreten devianter Beziehungsmuster (Fend, 2003a, S. 325).

Arnes und Bürger (1997 zit. n. Focks, 2000, S. 77) konnten zeigen, dass die Fürsorge und Unterstützung, die Eltern ihren Kindern zuteilwerden lassen, von den Ressourcen abhängt, die diese Eltern selbst erhalten haben und über die die Eltern selbst verfügen, wie z. B. Bildung, Geld, Wohnraum, Gesundheits- und Erholungsmöglichkeiten. Nachteilige Lebensbedingungen und geringe Ressourcen führen häufiger zu belastendem und stresserzeugendem Erziehungsverhalten. Demzufolge berichten Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien häufiger über Konflikte mit ihren Eltern (Hurrelmann et al., 2006b, S. 3).<sup>57</sup> Ferner schätzen sie das Erziehungsverhalten der Eltern als restriktiver, einengender und bevormundender

<sup>56</sup> Zahlreiche Belege dafür finden sich bspw. auch in der Bindungsforschung, z. B. bei Grossmann & Grossmann, 2004; Spangler & Zimmermann, 1999; Zimmermann, 1995; Zimmermann & Spangler, 2001.

<sup>57</sup> Für Kinder konnten die schichtspezifischen Unterschiede im Erziehungsverhalten ebenfalls in derselben Richtung nachgewiesen werden (vgl. z. B. Büchner & Fuhs, 1996; Zinnecker, Werner & Strozda, 1996).

ein. Die Qualität der Beziehung zu den Eltern wird von sozial randständigen Jugendlichen als weniger gut wahrgenommen als von gut situierten Jugendlichen. Daher verwundert es kaum, dass Erstgenannte häufiger den Wunsch äußern, aus dem Elternhaus auszuziehen (Mansel, 1998, S. 152).

Die berufliche Situation der Eltern beeinflusst nicht nur die ökonomischen, sondern auch die zeitlichen Ressourcen der Jugendlichen. Aufgrund beruflicher Um- und Neuorientierung und dem existierenden Beschäftigungsmoratorium (Umschulung, Arbeitslosigkeit, Kurz- und Nullarbeit) verändern sich Strukturen der elterlichen Zeitorganisation (Kirchhöfer, 1996, S. 203). Jugendliche arbeitsloser Eltern treffen zu Hause häufig mit ihren Eltern zusammen und stehen unter größerer elterlicher Kontrolle, was das mögliche Konfliktpotential erhöht. Die Eltern ziehen der Arbeit hinterher, was für Jugendliche mit einer Trennung von ihrem Freundeskreis verbunden ist. Auch dieses Faktum trifft sozial randständige Jugendliche häufiger (Mansel, 1998, S. 152ff.). Sind beide Eltern oder das alleinerziehende Elternteil berufstätig, steht weniger Zeit für gemeinsame Gespräche und Aktivitäten zur Verfügung. Die älteren Geschwister müssen zur Entlastung der arbeitenden Eltern die Sorge für die jüngeren Geschwister sowie die Mitorganisation des Haushalts übernehmen. Auch hier zeichnen sich Schichtspezifika ab. Während Mittelschicht-Eltern ihren Nachwuchs kaum zur Mithilfe im Haushalt auffordern, erwarten Unterschicht-Eltern eine Arbeitsteilung im Haushalt (vgl. Zeiher, 2005). Betroffen sind hier besonders die weiblichen Jugendlichen, die dadurch weit weniger Freiräume für ihre eigene Entwicklung haben.

### **Ungleichheit in den Peerkontakten**

Soziale Benachteiligung zeigt sich für Jugendliche in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen auf zwei Ebenen. Zum einen bestimmen die Eltern direkt und indirekt mit, welche Peers dem Nachwuchs als Kontakte zur Verfügung stehen – die Wahl der Freundschaften ist demnach nicht so frei, wie zuvor beschrieben (vgl. Kap. 2.3.5). Zum anderen kommt es innerhalb der Peerbeziehungen zu Inklusions- und Exklusionsmechanismen.

Zwischen Peers und Eltern bestehen zahlreiche wechselseitige indirekte und direkte Einflüsse. Eine indirekte Beeinflussung der Eltern auf die Gleichaltrigenbeziehungen ihrer Kinder ergibt sich z. B. über die Wohnlage, da Jugendliche oft mit Altersgleichen aus der Nachbarschaft oder ihrer Schule zusammen sind. Für Jugendliche aus benachteiligten Wohngebieten bedeutet dies, dass sie ihren Freundeskreis weitgehend aus dem Wohngebiet rekrutieren, also ähnliche Benachteiligungen im Freundeskreis auftreten. Diese Homogenität der Ungleichheitsdimensionen kann einerseits positiv bewertet werden, weil Benachteiligungen für die/den einzelnen Jugendliche/n weniger offensichtlich werden und subjektiv als weniger störend empfunden werden. Andererseits können Ungleichheiten kaum über den Freundeskreis kompensiert oder abgeschwächt werden, wie dies z. B. in heterogenen Freundeskreisen durch logistische oder materielle Unterstützungsleistungen

(Fahrdienste der Eltern, Bezahlen von Eintrittsgeldern, Verpflegung) gewährleistet werden kann. Zudem können sich die Peers nicht gegenseitig durch ihre unterschiedlichen Interessen und Orientierungen anregen<sup>58</sup>.

Direkte Beeinflussungen ergeben sich, wenn z. B. Eltern Spielkamerad/innen für ihre Kinder organisieren. Im frühen und mittleren Kindesalter finden Heranwachsende ihre Spielkamerad/innen mit Hilfe ihrer Eltern. Zehnjährige Kinder regeln zunehmend selbst, mit wem sie Beziehungen eingehen (Baacke, 2004, S. 331). Die Eltern nehmen dann eher die Rolle als Streitschlichter oder Berater in Freundschaftsfragen ein. Allerdings können sie auch im Jugendalter durch Verbote und Auflagen die Gleichaltrigenbeziehungen ihrer Kinder mitsteuern (von Salisch & Seiffge-Krenke, 1996, S. 91). Ein unerwünschter Umgang, so lässt sich vermuten, wird wiederum entlang von Ungleichheitsdimensionen konstruiert. So trifft dies beispielsweise Freundschaften zwischen Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund oder mit hohem und niedrigem Bildungsstand etc. Allerdings ist die Kreativität der Jugendlichen nicht zu unterschätzen, wenn es darum geht, sich diesen elterlichen Verböten zu widersetzen.

Doch auch die Jugendlichen selbst tragen zur „Homogenisierung der Freundeskreise“ bei durch ihre Wahlen und Selbstzuordnungen zu bestimmten Bezugsgruppen, die einem ähnlichen Milieu angehören, einen ähnlichen Lebensstil präferieren oder über einen ähnlichen Bildungsabschluss verfügen. Sie teilen die gleichen Lebensabschnitte und sehen sich in diesen mit denselben Entwicklungsaufgaben konfrontiert (z. B. bei Hauptschüler/innen die frühe Berufsorientierung). Das gegenseitige Verständnis für die damit verbundenen Probleme begünstigt ebenfalls die Homogenisierung des Freundeskreises.

Diese Entwicklung im Sinne einer sozialen Abgrenzung kann als Gegenstrategie zu den Ungleichheitserfahrungen und den ggf. damit verbundenen Stigmatisierungen gesehen werden. In der In-Group kann es zur Entwicklung eigener Wertsysteme, eigener Verhaltensstile und Deutungsmuster sozialer Wirklichkeit kommen, die denen anderer Bevölkerungsgruppen und gesellschaftlichen Anforderungen bzw. Selbstverständnissen (z. B. Leistungsgesellschaft) entgegenstehen (Klein, 1989, S. 184). Die Werte- und Normentwicklung als wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter vollzieht sich in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt und hier speziell der Peerumwelt. Die Jugendlichen orientieren sich an den Vorstellungen ihrer konkreten Subkultur und nicht an den Wertvorstellungen der abstrakten Gesellschaft. Dies gilt auch für die Einstellungen hinsichtlich gesundheitsfördernden Verhaltens oder Sporttreibens.

---

58 Studien zeigen bspw., dass es Unterschiede im Freizeitverhalten von Peergroups gibt zwischen sozial benachteiligten und privilegierten Jugendlichen (Hurrelmann et al., 2006b, S. 4). Jugendliche aus privilegierten Milieus lesen besonders häufig, gehen während ihrer Freizeit kreativen und künstlerischen Aktivitäten nach und pflegen ihre sozialen Kontakte (ebd.). Benachteiligte Jugendliche sehen eher fern oder verbringen die Zeit in ihren Freundschaftscliquen (Fritzsche, 2000).

### 2.4.3 Soziale Ungleichheiten im Sport

Im vorangegangenen Kapitel wurden für Jugendliche relevante Ungleichheitsdimensionen diskutiert. Der gesellschaftliche Teilbereich Sport blieb bislang ausgespart. Bevor die Ungleichheitsdimensionen und Befunde für die Sportbeteiligung von Jugendlichen vorgestellt werden (Kap. 2.4.4), erfolgt ein kurzer allgemeiner Überblick über die Ungleichheitsforschung in der Sportwissenschaft.

Die soziale Öffnung des Sports ab den 1950er Jahren war und ist noch immer verbunden mit einer Expansion und Pluralisierung der Sportkultur sowie auf der Akteursebene einer „Veralltäglichen und Individualisierung“ von Sportbeteiligung (Nagel, 2003, S. 15ff.). Aber entgegen der Hoffnung auf einen Sport „jenseits von Stand und Klasse“ (Beck, 1983), ist das Handlungsfeld Sport nach wie vor gezeichnet durch ungleiche Teilhabe. Auch wenn sozialselektive Mechanismen und Schließungstendenzen weniger offensichtlich zu Tage treten, deuten empirische Befunde in unterschiedlichen Feldern des Sports darauf hin, dass eine Entstrukturierung des Sports sowohl für die Teilnahme am Sport als auch für Sportpräferenzen von Kindern und Jugendlichen als auch für die Sportpartizipation Erwachsener und Senioren (zumindest bislang) Utopie bleibt.<sup>59</sup> Die aktuelle sportwissenschaftliche Forschung zur sozialen Ungleichheit verfolgt mehrere Erkenntnisinteressen. Sie versucht aufzuklären, welche Ungleichheiten innerhalb des Sportsystems aktuell bestehen und fragt danach, wie sie sich erklären lassen, wie Disparitäten innerhalb des Sportsystems „perpetuiert, abgeschwächt oder verstärkt“ (Cachay & Thiel, 2008, S. 189) und ggf. abgebaut werden können, um gleiche Partizipationschancen für alle zu schaffen.

Die sportsoziologische Ungleichheitsforschung hat im Wesentlichen eine ähnliche, wenngleich nachhinkende, Entwicklung wie die allgemeine Ungleichheitsforschung genommen. Ging man in den 1970er Jahren bei Untersuchungen der Sportpartizipation im Westen Deutschlands<sup>60</sup> zunächst von klassischen Schichtmodellen aus (bspw. Schlagenhauff, 1977; Voigt, 1978), konstatiert bereits Bachleitner Ende der 1980er Jahre, dass neue Orientierungslinien zur Analyse sozialer Ungleichheiten

---

59 Dass vor allem vertikale Ungleichheitsmomente noch immer die Sportbeteiligung beeinflussen, zeigen z. B. Baur (1996) für den Seniorensport in Ostdeutschland, Opper (1998) für den Gesundheitssport, Tofahrn (1991) für den Betriebssport, Baur & Brettschneider (2000) sowie Mess & Woll (2012) für den Vereinssport, Alkemeyer, Braun und Gebauer (1998) für den Hochleistungssport. Eine (unvollständige) Übersicht des Forschungsstandes bis 2003 findet sich bei Nagel (2003, S. 73ff.).

60 Austermühle und Hinsching (1998) konstatieren in ihrem Artikel: In der DDR waren Ungleichheiten in der Sportbeteiligung kein öffentliches und auch wissenschaftlich kaum präsent Thema, da die Idee der Ungleichheit inkompatibel war mit dem postulierten Gleichheitsideal sozialistischer Ideologie. Reanalysen empirischer Untersuchungen ergaben, dass zum einen hauptsächlich Schulbildung und Geschlecht als Indikatoren in Studien berücksichtigt wurden, vertikale bzw. sozialstrukturelle Ungleichheitsmerkmale jedoch ausgeblendet wurden. Sowohl bei der Schulbildung als auch dem Geschlecht zeigen sich ähnliche Befunde wie in Westdeutschland: Je höher die Schulbildung, desto größer ist das Bedürfnis nach regelmäßiger Sportaktivität. Auch treiben Männer tendenziell mehr Sport als Frauen.

im Sport einbezogen werden müssten, um die mehrdimensionalen Ungleichheitsmomente fassen zu können (Bachleitner 1987, 1988 zit. n. Nagel, 2003, S. 22). In den Folgejahren wurde diese Forderung zwar bejaht, jedoch in der Forschung kaum berücksichtigt (Hartmann-Tews & Cachay, 1998, S. 5f.). So betont Nagel (2003, S. 29) nach der Jahrtausendwende nochmals, dass differente Sportbeteiligung nicht allein durch strukturelle Ungleichheitsdimensionen zu erklären sei.

„Vielmehr muss neben der sozialen Lage und den faktischen Handlungen auch den gesellschaftlich geprägten Wahrnehmungs-, Denk- und Einstellungsschemata Beachtung geschenkt werden, die mit dafür verantwortlich sein dürften, ob überhaupt und vor allem welcher Sport getrieben wird. In letzter Konsequenz geht es also um die Frage, wie soziale Lage, Bewusstsein und Handeln zusammenhängen.“ (ebd.)

Diesem komplexen Ansatz kommen aktuelle Analysen insoweit nach, als dass darin sowohl klassische vertikale gesellschaftliche Stratifizierungen beibehalten (Bildung, Beruf, Einkommen) als auch neuere horizontale Ungleichheitsmomente berücksichtigt werden (Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit, Haushaltskonstellationen, kommunale und regionale Infrastruktur etc.). Beispielsweise wird in der KiGGS-Studie (2003-2016) der schichtsoziologische Zugang um den Lebenslagenansatz ergänzt. Dies ermöglicht den Forscher/innen der „zunehmend komplexeren Lebenswirklichkeit in Deutschland“ gerecht zu werden, da der Lebenslagenansatz auf „die Teilhabe und Versorgung in zentralen Lebensbereichen zielt und insbesondere die Kumulation von Versorgungsdefiziten als Ausdruck einer benachteiligten Lebenslage beschreibt“ (Lampert & Schenk, 2004, S. 65f.). Allerdings wird die Lebenslage nicht sozusagen automatisch handlungsrelevant und die Sportpartizipation wird nicht zwangsläufig durch sie festgelegt.

„Vielmehr verbleiben Handlungsspielräume, die vor dem Hintergrund der eigenen (sozial vermittelten) Orientierungen und Kompetenzen des Individuums und im jeweiligen Interaktionskontext gestaltet werden“ (Baur et al., 2002, S. 31f.).

Auch hier gilt, dass Inklusions- und Exklusionsphänomene einer komplexen Logik folgen, die nur schwer (und kaum quantitativ) gefasst werden kann. Gefordert wird für künftige Studien, dass neben der Lebenslage auch Habitus, Interaktionsraum und Lebensführung von Kindern und Jugendlichen betrachtet werden müssen (Mess & Woll, 2012; Nagel, 2003), um deren sportliche Präferenzen in Abhängigkeit von individuellen Lebensstilen zu ergründen (Cachay & Thiel, 2008). Das Modell von Nagel (2003, S. 96) in der Abb. 7 verdeutlicht die komplexen Annahmen über das Zusammenspiel zwischen sozialen Ungleichheitsdimensionen und Sportteilnahme.

Im Kap. 2.4.2 wurde bereits auf wesentliche Ungleichheitsdimensionen im Jugendalter eingegangen. Die Darstellung erfolgte für ausgewählte Dimensionen auf der Strukturebene und der Ebene der vermittelnden Instanzen (vgl. Abb. 7). Im folgenden Kapitel werden diese Dimensionen wieder aufgegriffen und in Bezug zur Sport-

teilnahme diskutiert. Dabei wird vorwiegend auf quantitative Aspekte der Sportbeteiligung eingegangen, da die Forschungsbefunde dazu gegenüber qualitativen Aspekten deutlich überwiegen.

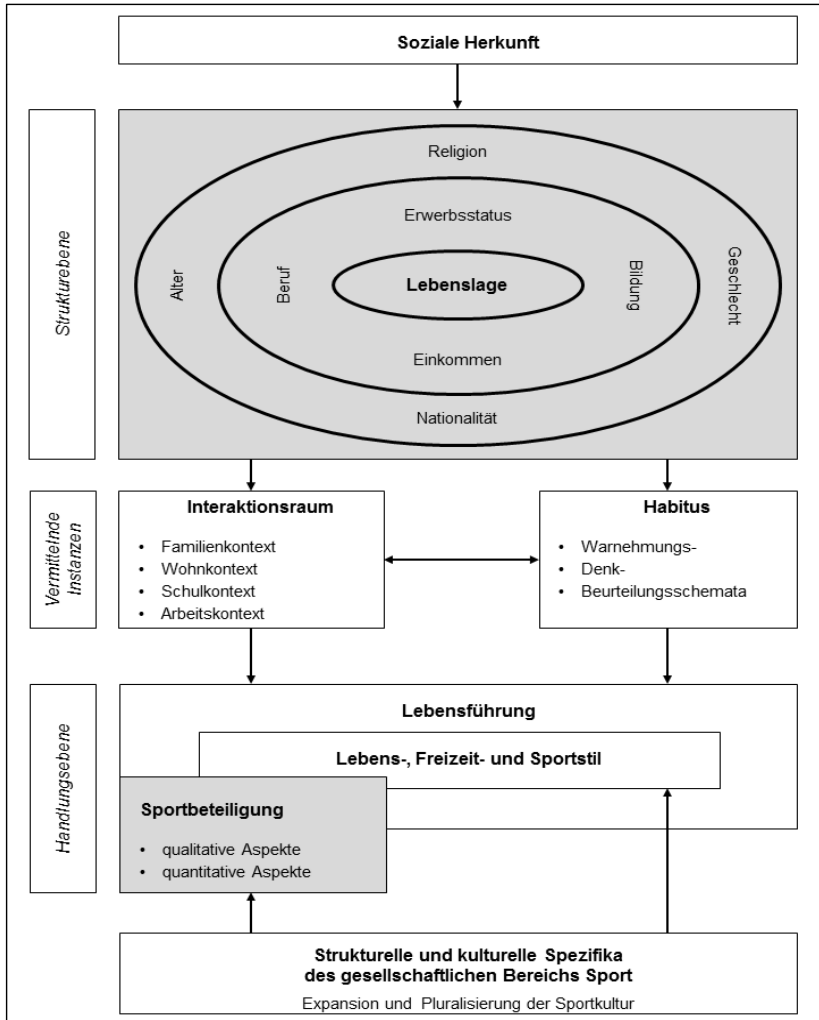


Abb. 7 Strukturmodell zur Analyse der Sportbeteiligung (Nagel, 2003, S. 96)

#### 2.4.4 Ungleichheitsdimensionen in der Sportpartizipation

Soziale Ungleichheiten in der Sportbeteiligung von Jugendlichen sind nach wie vor ein hochrelevantes Thema in der sportpädagogischen, sportsoziologischen und verstärkt auch gesundheitssoziologischen Forschung (z. B. Schmidt, Hartmann-Tews et al., 2003, S. 408). Einerseits werden hohe Ansprüche an den Sport gestellt, da er vermeintlich über ein spezifisches Integrationspotential verfügt – also Ungleichheit minimiert. Andererseits zeigen Forschungsbefunde zur Sportpartizipation von Kindern und Jugendlichen, dass diese Integration nicht per se funktioniert und noch immer deutliche Disparitäten in der Partizipation an diesem Handlungsfeld vorliegen. Die ungleiche Teilhabe im Jugendalter zeigt sich unterschiedlich für verschiedene Sportsettings und -präferenzen entlang der bereits skizzierten Dimensionen Alter, Wohnregion, Geschlecht, Herkunftsfamilie und dem damit verbundenen sozioökonomischen Status, Migrationshintergrund und der Bildungskarriere.

Exemplarische Ergebnisse werden im Folgenden nach Ungleichheitsdimensionen getrennt vorgestellt. Dabei wird auf Befunde aus verschiedenen Settings – Schulsport, Freizeitsport allgemein, Vereinssport und informeller Sport – eingegangen. Der kommerzielle Freizeitsportbereich bleibt weitestgehend unbeachtet, da bislang kaum Studien dazu vorliegen. Die Trennung in einzelne Dimensionen erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit, ist jedoch artifiziell, denn wie bereits betont, interagieren die Dimensionen miteinander.

##### Alter

Der Sportunterricht erreicht aufgrund der Schulpflicht alle Jugendlichen. Unterschiede ergeben sich für die Schüler/innen je nach Lehrplanorientierung in der Ausgestaltung, aber auch in der Anzahl der Sportstunden. Die 11-13-Jährigen haben im Durchschnitt weniger Sportstunden als die 14-17-jährigen Schüler/innen (Schmidt et al., 2003b, S. 408).<sup>61</sup> Die Verringerung der schulischen Bewegungszeit im Altersverlauf wird kritisch diskutiert, da parallel dazu bei den Älteren auch im Freizeitbereich die Abkehr vom Sporttreiben zunimmt.

Die Teilnahmevoraussetzungen für den Sportunterricht sind sehr gut, denn er ist bei Kindern und Jugendlichen beliebt. Das Interesse am Sportunterricht lässt allerdings mit zunehmendem Alter nach (Gerlach, Kussin et al., 2006, S. 117f.; Bös et al., 2009, S. 167). Gründe für diese Abnahme im Altersgang könnten z. B. sein: der allgemeine Bedeutungsrückgang des Sports, die inhaltliche Gestaltung des Sportunterrichts oder die negative Entwicklung der Lernfreude und Motivation in der Schule generell (vgl. auch Gerlach, Kussin et al., 2006, S. 119). Während das Teilnahmeverhalten der Jungen im Sportunterricht im Altersverlauf auf einem guten

<sup>61</sup> Allerdings bedeutet eine im Stundenplan festgeschriebene Stunde weder, dass die Schüler/innen aktiv an den Sportstunden teilnehmen, noch bedeutet es, dass diese auch tatsächlich gehalten wird – Befunde aus der Sprint-Studie zeigen, dass gerade Sportstunden ersatzlos ausfallen (Hofmann, Kehne, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006, S. 96-100). Gründe für den Ausfall von Sportstunden sind zum einen die geringe Verfügbarkeit geeigneter Sportstätten, zum anderen Sportlehrermangel bzw. Nichtersatz bei Krankheitsausfall (Breuer, 2006, S. 74).



Stand verbleibt, wird die Teilnahmebereitschaft der Mädchen spätestens ab dem 7. Schuljahr als problematisch eingeschätzt.

Der verpflichtenden Teilnahme am Schulsport steht die freiwillige Partizipation im Freizeitsport gegenüber. Insgesamt zeigt sich im Freizeitsport eine sehr hohe Beteiligungsrate, die jedoch ebenfalls im Jugendalter abnimmt ((Fuchs, 1989; Lampert et al., 2006a, S. 7; Klaes et al., 2003, S. 1962). Trotz des sinkenden Aktivitätspegels im Altersgang bleibt die erreichte Vielfalt an Sportaktivitäten im Freizeitsport erhalten (Gerlach, Kussin et al., 2006, S. 126).

Der Vereinssport stellt für Kinder und Jugendliche ein dominantes Setting für ihr Sporttreiben in der Freizeit dar. Bis zum 17. Lebensjahr waren nur ca. 20% der Jugendlichen noch nie Mitglied in einem Sportverein (Bös et al., 2009, S. 183; Schmidt, 2006, S. 105). Allgemeine Trends sind dabei, dass Vereinseintritte und -austritte immer früher erfolgen und die Fluktuationsquote im organisierten Jugendsport zunimmt. Die Hochphase der Mitgliedschaften im Sportverein ist im späten Kindesalter erreicht. Bei beiden Geschlechtern kann im Jugendalter ein Rückgang der Mitgliedschaften beobachtet werden. Während ältere Studien den Kulminationspunkt bei 12-13 Jahren sehen (Sack, 1980; Endikrat & Tietjens, 1997, S. 231; Klaes et al., 2003, S. 23), liegt er in der aktuellsten Studie bei den Jungen bei ca. 10-11 Jahren und bei den Mädchen bei ca. 7-8 Jahren (Bös et al., 2009, S. 184). Im Altersbereich von 14-17 Jahren steigen fast 30% der Jungen und über 30% der Mädchen aus dem Vereinssport aus (ebd., S. 185, vgl. auch Schmidt, 2006, S. 105f.; Stadt Leipzig - Amt für Statistik und Wahlen 2007, S. 82f.). Auch wenn die Jugendlichen sich vom Verein abwenden, hören sie nicht auf, in ihrer Freizeit aktiv zu sein. Sie wechseln oftmals in selbstregulierte Formen des Freizeitsports (Gerlach, Kussin et al., 2006, S. 117).

Dem informellen Sport wird von Jugendlichen noch vor dem Vereinssport und Schulsport die größte Bedeutung beigemessen. Auch mit steigendem Alter bleibt die Bedeutungszuschreibung hoch (ebd., S. 118f.). Die Partizipationsraten sind bis zum ca. 13./14. Lebensjahr steigend und fallen danach ab (Bös et al., 2009, S. 176; Klaes et al., 2003, S. 19; Stadt Leipzig - Amt für Statistik und Wahlen 2007, S. 84). Gründe für die zunehmende „Sportmüdigkeit“ werden in der Verschiebung der Interessen der Jugendlichen gesehen. Es scheint demnach, dass sogar der selbstregulierte Freizeitsport die Bedürfnisse vieler älterer Jugendlichen nicht befriedigen kann.

---

62 Bei der WIAD-Studie handelt es sich um eine nicht repräsentative Studie, wenngleich die Stichprobengröße mit ca. 20.600 Schüler/innen beeindruckend ist. Aufgrund der in den Untergruppen erreichten Fallzahlen sind für bestimmte Subpopulationen repräsentative Aussagen und Vergleiche möglich (Klaes et al., 2003, S. 31). Die Daten zeigen bspw., dass die Quote derjenigen, die selten oder nie sportaktiv in der Freizeit sind, von ca. 25% bei den 11-15-Jährigen auf ca. 53% bei den 16-18-Jährigen wächst (ebd., S. 19).

## Wohnregion

Regionale Disparitäten im Sporttreiben von Kindern und Jugendlichen werden vermutet aufgrund räumlicher, infrastruktureller und soziokultureller Unterschiede des Wohnumfeldes. Untersucht werden seit den 1990er Jahren vor allem zwei Aspekte: Ost-West-Unterschiede und Stadt-Land-Unterschiede. Disparitäten zwischen Wohngebieten blieben bislang relativ unbeachtet.

### *Ost-West-Disparitäten*

Ungefähr zwei Jahrzehnte nach dem Fall der Mauer ist der im Lehrplan festgesetzte zeitliche Umfang im Sportunterricht zwischen Schulen in Ost- und Westdeutschland fast gleich. Die Schüler/innen aus Ostdeutschland schreiben dem Sportunterricht eine geringere Bedeutung zu als die Schüler/innen in Westdeutschland (Gerlach, Kussin et al., 2006, S. 117f.).

Noch immer unterscheidet sich die Beteiligung am Freizeitsport im Osten und Westen Deutschlands voneinander. Hasenberg und Zinnecker berichten 1996 von einer höheren Sportpartizipation von Kindern und Jugendlichen im Westen Deutschlands. Etwa 20 Jahre später bestätigen Bös et al. (2009, S. 246-251) diese Unterschiede. Sie weisen jedoch darauf hin, dass die Unterschiede im nicht-vereinsgebundenen Sporttreiben vor allem auf den moderierenden Einfluss des Geschlechts zurückgeführt werden können (ebd., S. 250). Ost-West-Unterschiede in der Sportbeteiligung von Jungen gleichen sich in aktuellen Studien an, jedoch bleiben die Unterschiede bei den Mädchen bestehen. Am geringsten sportaktiv sind nach wie vor die ostdeutschen Mädchen (ebd.; Hasenberg & Zinnecker, 1996).

Besonders deutlich zeigen sich die Ost-West-Disparitäten mit Bezug auf das Vereinsengagement von Jugendlichen. Jugendliche aus den alten Bundesländern weisen eine deutlich höhere Vereinsmitgliedschaftsquote auf als Jugendliche aus den neuen Bundesländern. Ostdeutsche Jugendliche haben infrastrukturell gesehen deutlich geringere Chancen auf eine Mitgliedschaft im Sportverein (Bös et al., 2009; Hasenberg & Zinnecker, 1999; Klaes et al., 2008, Mess & Woll, 2012). Die historisch gewachsenen unterschiedlichen Traditionen und Sportinfrastrukturen der Vereine in West- und Ostdeutschland prägen nachhaltig die heutige Vereinslandschaft (vgl. Baur & Burrmann, 2003; Wagner, 1997, S. 106). So ist der ostdeutsche Vereinssport viel stärker auf Wettkampfsport ausgelegt als der westdeutsche Vereinssport (Breuer & Wicker, 2007).<sup>63</sup>

Die Unterschiede in den Ost-West-Mittelwertsvergleichen sind ohne Frage interessant. Jedoch verbergen sich dahinter bisweilen große Ähnlichkeiten bei komplexeren Zusammenhangsüberprüfungen mit verschiedenen Determinanten, wie z. B. Geschlecht, Sozialschicht oder Bildungskarriere (vgl. auch Oswald, 1997, S. 58f.).

---

<sup>63</sup> Diese stärkere leistungsorientierte Ausrichtung der Ost-Vereine wird in erster Linie auf strukturelle und organisatorische Probleme zurückgeführt (z. B. Breuer & Haase, 2007).

*Stadt-Land-Disparitäten im Freizeitsport*

Zu vermuteten Stadt-Land-Unterschieden liegen heterogene Befunde vor. Brinkhoff (1998b) konstatiert Ende der 1990er Jahre, dass auch weiterhin davon ausgegangen werden kann, dass Siedlungsstrukturen einen Einfluss auf Umfang, Form und Intensität des Sporttreibens haben. Zum Beispiel sind auf dem Land prozentual mehr Kinder und Jugendliche sportlich aktiv als in Ballungszentren und solitären Verdichtungsgebieten (Brinkhoff & Sack, 1999, S. 98). Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Mess & Woll (2012, S. 371), die sowohl für den Vereinssport, als auch den vereinsungebundenen Sport und Spielen im Freien geringere Partizipationsraten von Heranwachsenden in der Großstadt im Gegensatz zu Heranwachsenden in ländlichen Gebieten ausmachen. Gründe dafür werden bspw. in den natürlichen Ressourcen an freien Bewegungsräumen auf dem Land gesehen, die sich für „weichen“ Sport anbieten, oder der prominenten Stellung der Sportvereine gegenüber den nur begrenzt vorhandenen anderen Freizeitmöglichkeiten. Allerdings können Baur und Burrmann (2000, S. 175) diese Befunde in ihrer Studie nicht bestätigen. Sie zeigen gar, dass Jugendliche aus Großstädten aktiver sind als Jugendliche aus kleinen Ortschaften. Bös et al (2009, S. 249f.) finden zwar Unterschiede im vereinsgebundenen und nicht-vereinsgebundenen Sport, weisen jedoch darauf hin, dass diese auf einen Geschlechtseffekt der Mädchen zurückzuführen sind.

*Unterschiede zwischen Wohngebieten*

Disparitäten auf der Ebene der Stadtteile oder Wohngebiete einer Stadt wurden bislang wenig untersucht. Sie entsprechen den Tendenzen, die mit den soziodemographischen Kenngrößen (Alter, Geschlecht, Sozialstatus) der Einwohner/innen des Stadtteils einhergehen sowie den Angebotsstrukturen im Stadtteil (vgl. Kap. 2.4.2). Daher ist zu vermuten, dass Jugendliche in belasteten Wohngebieten – also solchen mit dichter Bebauung, sozialer Segregation im Sinne einer Kumulation sozialschwacher Einwohner/innen sowie infrastrukturell und wohnklimatisch schlechten Bedingungen – geringer sportaktiv sind als Jugendliche aus privilegierten Wohngebieten (vgl. auch Breuer, 2002).

**Geschlecht**

Die Geschlechterforschung hielt in den 1970er und 1980er Jahren verstärkt Einzug in die sportwissenschaftliche Forschung. Im Zentrum standen vor allem sozialisatorische und sozialstrukturelle Defizite in der Lebenswelt von Mädchen und Frauen bzgl. ihrer Bewegungssozialisation und ihrer Sportpartizipation (Hartmann-Tews, 2003, S. 15). Ab Ende der 1980er Jahre wurde der einseitige Defizitblick auf Mädchen und Frauen nach und nach aufgegeben zugunsten des Differenzansatzes, der eher die Unterschiede zwischen den Geschlechtern fokussiert und damit Privilegierungen und Benachteiligungen beider Geschlechter gewahrt wird. Galten Jungen

und Männer im Handlungsfeld Sport bis dato, überspitzt formuliert, einzig als Profiteure und Sozialisationsgewinner, so konnten auch Benachteiligungsmomente für diese Gruppe zunehmend in den Blick geraten.

Im folgenden Abschnitt interessieren die Unterschiede in den Partizipationsraten von Jungen und Mädchen unter Berücksichtigung des Sportsettings, der Wohngegend und der Sportpräferenzen. Die Präsentation der Daten führt in Versuchung, die Vielfalt innerhalb der Geschlechter und Überlappungen zwischen den Geschlechtern zu übersehen. Diese muss jedoch immer mitgedacht werden.

Jungen und Mädchen haben mehrheitlich großes bis sehr großes Interesse am Schulsport, wobei das Interesse der Jungen etwas größer ist als das der Mädchen (Bös et al., 2009, S. 167, Gerlach, Kussin et al., 2006, S. 119). Die Beliebtheit des Faches nimmt vor allem bei den Mädchen in der Mittelstufe ab (Schmidt, 2003, S. 121; Wydra, 2001). Mädchen nehmen im Vergleich zu den Jungen eine geringere Intensität ihres Sportunterrichts wahr. Grund dafür könnte einerseits sein, dass Jungen sich lieber körperlich verausgaben, andererseits könnten inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Sportunterricht zu den Unterschieden führen (Bös et al., 2009, S. 163).

Wird das Sportengagement in der Freizeit betrachtet, fällt auf, dass Geschlechtsunterschiede mehr und mehr verwischen, aber dennoch weiter bestehen bleiben. Jungen schätzen sportive Bewegungsaktivitäten wichtiger ein als Mädchen (Burrmann, 2002). Sie sind häufiger sportaktiv und zeigen ein deutlich höheres Aktivitätsniveau als Mädchen (Bös et al., 2009 ; Brinkhoff, 1998b; Burrmann & Baur, 2002; Fuchs, 1989; Hummel et al., 2004; idw, 19.03.2008; Klaes et al., 2003). Darüber hinaus kehren mehr Mädchen als Jungen dem Sporttreiben im Jugendalter den Rücken (Bös et al., 2009). Allgemein gilt noch immer, je weniger traditionell und leistungsbezogen der Sport ist, umso geringer werden die geschlechtsspezifischen Unterschiede (Brinkhoff, 1998a, S. 70).

Die deutlichsten Differenzen zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich im Vereinsengagement (Mess & Woll, 2012). Noch immer dominieren Jungen im späten Kindes- und Jugendalter in der Partizipationsrate gegenüber Mädchen, wobei die Mädchen in den letzten Jahren aufgeholt haben (Brettschneider & Kleine, 2002; Frohn, 2007; Klaes et al., 2003). Verschiedene Studien zeigen, dass durchschnittlich zwischen 50-65% der Jungen bis 17 Jahre Mitglied im Sportverein sind (Bös et al., 2009; Baur & Burrmann, 2000; Hummel et al., 2004; Kurz & Sonneck, 1996). Davon unterscheiden sich die Befunde bei den Mädchen deutlich. Sie liegen zwischen 22-36% (Bös et al., 2009; Brinkhoff & Sack, 1999). Jungen sind häufiger Sportvereinsmitglieder als Mädchen. Sie treiben ihren Vereinssport in höherem Umfang und mit höherer Intensität als Mädchen. Beides nimmt mit zunehmendem Alter bei vereinsgebundenen Mädchen und Jungen zu (Bös et al., 2009, S. 188ff.).

Auf Vereinspartizipationsunterschiede im Ost-West-Vergleich wurde bereits hingewiesen. Eine besonders niedrige Teilnahmequote erreichen die ostdeutschen Mädchen (Bös et al., 2009, S. 246f.; Menze-Sonneck, 2002, S. 157). Mädchen aus den

alten Bundesländern sind hingegen sogar häufiger Vereinsmitglied als Jungen aus den neuen Bundesländern (Bös et al., 2009, S. 246f.). Weitere Unterschiede ergeben sich zwischen ost- und westdeutschen Mädchen im Einstiegsalter in den Verein und der ausgeübten Sportartenvielfalt: Das Einstiegsalter der weiblichen Ost-Jugendlichen in den Vereinssport ist höher, ihre Sportartenpalette ist vergleichsweise weniger differenziert (Menze-Sonneck, 2002, S. 159). Zusammenhänge zwischen Wohngegend und Sportvereinsengagement zeigen sich nur für die Mädchen. Die Mitgliedschaftsrate sinkt signifikant mit der Wohngegend von 59% in kleinstädtischen auf 43% in großstädtischen Wohngebieten (Bös et al., 2009, S. 245). Geschlechtsspezifische Unterschiede spiegeln sich auch auf der Ebene der präferierten Bewegungsformen wider. In den Sportvereinen engagieren sich weibliche Jugendliche sowohl in traditionell weiblich als auch in vornehmlich männlich besetzten Sportarten. Dies gilt andersherum für Jungen eher als Seltenheit (Bös et al., 2006; Menze-Sonneck, 2002, S. 150). Jungen bevorzugen eindeutig Ball- und Mannschaftsspiele mit Gegnerkontakt – allen voran Fußball – sowie Schwimmen. Mädchen präferieren Individualsportarten mit Körperausdruck und Spilsportarten ohne Gegnerkontakt. Bei ihnen gibt es keine dominante Sportart (Menze-Sonneck, 2002, S. 150) – wobei Tanzen sich dorthin zu entwickeln scheint (Bös et al., 2009, S. 187). In der bloßen Teilnahme am informellen Sport gibt es kaum noch Geschlechtsunterschiede. Auch in den Sportpräferenzen sind sich beide Geschlechter einig. Bevorzugt werden Fußball, Radfahren, Inline-Skaten, Schwimmen, Joggen. Bei den Jungen kommt Basketball hinzu, bei den Mädchen Tanzen (Bös et al., 2009, S. 177). Größere Geschlechterdisparitäten sind im Umfang und der Intensität des vereinseingebundenen Sports auszumachen. Jungen im Alter von 11-17 Jahren verbringen über eine Stunde pro Woche mehr mit sportlichen Aktivitäten und üben diese auch häufiger mit höherer Intensität aus als Mädchen (Bös et al., 2009).

### **Herkunftsfamilie und sozioökonomischer Status**

Viele Befunde deuten auf die hohe Bedeutung der familiären Sozialisation auch im Sport hin (z. B. Gerlach, Stucke & Streso, 2006; Hasenberg, 1997; Würth, 2001). Die Sportsozialisation wird einerseits durch die verfügbaren kulturellen, sozioökonomischen und finanziellen Ressourcen der Eltern beeinflusst, andererseits durch die Eltern als Rollenmodelle und als Partner bei gemeinsamen Sportaktivitäten (Hasenberg, 1997, S. 122; Stucke & Heim, 2006, S. 180-191). Es existieren bestimmte Muster der Sportkultur im Sinne von Einstellungen und Praktiken in der Herkunftsfamilie, in die Kinder und Jugendliche hineinsozialisiert werden. An sie werden hinsichtlich der Sportlichkeit oder der Teilnahme am Sport bestimmte Erwartungen gestellt. Diese können sich beispielsweise darauf beziehen, dass Sport etwas Wichtiges bzw. Unwichtiges darstellt, Sportlichkeit in der Familie honoriert bzw. ignoriert wird oder die Entwicklung sportlicher Fähigkeiten unterstützt bzw. dem natürlichen Lauf der Dinge überlassen wird.

Die allgemeinen Wertmuster sowie die sportbezogenen Orientierungen und Unterstützungsleistungen der Eltern variieren schicht- bzw. milieuspezifisch. Beispielsweise wird in den unteren Statusgruppen Sport als weniger wichtig eingeschätzt als in den mittleren Statusgruppen. Sportliche Freizeitbeschäftigungen sind in den unteren Statusgruppen rar (z. B. z. B. Lampert & Schenk, 2004; Stucke & Heim, 2006, S. 188). Auch herrscht seltener eine Kultur der Weitergabe von Bewegungskönnen in den Familien (Burrmann, 2005). Eltern aus niedrigen Statusgruppen halten ihre Kinder weniger zum aktiven Bewegen an, sie treiben weniger häufig gemeinsam mit ihren Kindern Sport, geben weniger Unterstützung bei der Suche nach einem geeigneten Sportangebot, haben weniger finanzielle Mittel zur Verfügung, um Sportausrüstung für die Kinder zu erwerben oder kostspielige Sportpräferenzen zu unterstützen (vgl. z. B. Frohn, 2007, S. 138f.). Daten der SPRINT-Studie belegen, dass das sportliche Interesse im Elternhaus vor allem korreliert mit der „Einschätzung der sportlichen Vorerfahrungen“ durch die Schüler/innen, ihrem „Wohlbefinden im Sportunterricht“, ihrer „sportspezifische Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg)“, dem sportliche Fähigkeitsselbstkonzept sowie ihrem Selbstkonzept der körperlichen Leistungsfähigkeit (Ausdauer)“ (Stucke & Heim, 2006, S. 191). Gemeinsame Sportaktivitäten mit den Eltern sind für eine Sportpartizipation der Jugendlichen wesentlicher als die Anzahl der Sportgeräte im Haushalt oder die sportliche Aktivität der Eltern. Dieser Einfluss steigt unerwartet im Altersgang der Jugendlichen an (ebd.).

Diese schichtabhängigen Unterschiede in der familiären sportbezogenen Unterstützung wirken sich unterschiedlich auf männliche und weibliche Jugendliche aus. Im Bereich sportiver Freizeitengagements galt lange Zeit, dass Jugendliche aus Familien mit geringerem Sozialstatus weniger sportaktiv sind als Jugendliche aus Familien mit höherem Sozialstatus. Diese Aussage kann in dieser Undifferenziertheit nicht mehr aufrechterhalten werden. Lampert, Starker und Mensink (2006a, S. 8) kommen zu dem Schluss, dass Unterschiede im Sozialstatus nur bei Mädchen zu Unterschieden in der Häufigkeit der Ausübung sportiver Bewegungsaktivitäten führen. Hier gilt noch immer: Je niedriger der Sozialstatus, desto geringer die Sportpartizipation. Bei den Jungen finden sich keine signifikanten Unterschiede mehr. Allerdings beziehen sich die Befunde auf die Sportpartizipation generell. Es wurde nicht unterschieden, in welchen Kontexten welche Sport- und Bewegungsformen mit welchen Häufigkeiten und Intensitäten ausgeführt werden. Hier lassen sich noch immer deutliche Unterschiede erwarten.

Differenzen zeigen sich besonders bei den Vereinsengagements der Jugendlichen. Die Vereinsmitgliedschaftszahlen steigen mit Höhe der Sozialschicht. Kinder und Jugendliche aus niedrigeren Schichten sind seltener im Verein Mitglied als Kinder aus höheren Schichten (z. B. z. B. Brinkhoff & Sack, 1999; Kurz et al., 1996; Mess & Woll, 2012; Schmidt, 2006). Bös et al. (2009, S. 243) kommen zu dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche der unteren sozialen Schicht im Gegensatz zu jenen der oberen Schicht eine um 66% niedrigere Chance haben, im Verein aktiv zu sein.

Die ungleichen Chancen zeigen sich für beide Geschlechter. Während nur 47% der Jungen und 35% der Mädchen mit niedrigem Sozialstatus Vereinsmitglieder sind, trifft dies auf 75% der Jungen und 66% der Mädchen mit hohem Sozialstatus zu (ebd.). Unterschiede auf der Ebene des wöchentlichen Umfangs der Vereinssportaktivitäten zeigen sich nicht. Sind die Jugendlichen erst einmal im Verein angekommen, zeigen sich keine schichtspezifischen Unterschiede im Ausmaß ihres Engagements (ebd., S. 244). Die Vereinsaustritte nehmen dann jedoch in unteren Schichten im Vergleich zu höheren Schichten wieder zu (Schmidt, 2006, S. 110). Die Zahl der Nie-Mitglieder ist in der unteren Sozialschicht am höchsten (ebd.). Gründe für die hohe schichtspezifische Zugangs-Selektivität des Vereinssports werden in seiner noch immer eher traditionellen Ausrichtung an den Wertmustern der Mittelschicht wie Bedürfnisaufschub, Emotionskontrolle, Leistungsbereitschaft und Wettbewerbsorientierung gesehen (vgl. z. B. Schwier, 1997, S. 14f.). Jugendliche aus Familien, die der mittleren und höheren Sozialschicht angehören, sind demnach besonders gut auf ein erfolgreiches Handeln im Sportsystem vorbereitet, was sich deutlich in ihren Vereinsmitgliedschaftsraten zeigt. Befunde zum Zusammenhang vom Vereinsengagement von Jugendlichen und den Einstellungsvariablen der Eltern zum Sport, Verfügbarkeit von Sportgeräten und Sport als gemeinsamem Lebensthema von Eltern und ihren Kindern bestätigen den enormen Einfluss des Elternhauses auf das Vereinsengagement ihrer Kinder (Gerlach, Kussin et al., 2006, S. 208). „Das Vereinsengagement scheint Teil eines Lebensstils zu sein, der in erster Linie durch die Familie vermittelt und reproduziert wird“ (ebd.). Wie bereits erwähnt, lassen sich solche Disparitäten für den informellen Freizeitsport nicht feststellen.

### **Migrationshintergrund**

Ungleichheiten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sind ein weiteres Feld der Ungleichheitsforschung im Sport. Hierbei ergeben sich Überlagerungseffekte mit den bereits angeführten Ungleichheitsdimensionen Wohnregion, Geschlecht und Herkunftsfamilie sowie der noch folgenden Dimension Bildungskarriere. Dabei ist nicht immer klar, ob die Effekte beim Vergleich Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund auf ethnische Unterschiede oder z. B. auf Unterschiede in der sozialen Lage zurückzuführen sind.

Im Bereich des Sportunterrichts liegen keine Daten vor, die bspw. das Interesse am oder die Vorlieben im Sportunterricht nach ethnischer Herkunft aufschlüsseln.

Im Bereich des Freizeitsports beziehen sich die Befunde vorwiegend auf den Vereinssport. Für die Sportpartizipation insgesamt – also auch außerhalb des Vereins – scheinen sich die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zumindest bei den Jungen zu nivellieren, während sie bei den Mädchen bestehen bleiben (Frohn, 2007, S. 108; Lampert et al., 2006a, S. 8). Mädchen mit Migrationshintergrund gelten demzufolge als stark unterrepräsentiert im Sport.

Im Vereinssport sind Jugendliche mit Migrationshintergrund (Jungen 46% und Mädchen 28%) noch immer seltener Mitglied als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Jungen 66% und Mädchen 56%) (Bös et al., 2009, S. 244). Die Zahlen variieren je nach Studie etwas, bleiben jedoch in ihren Tendenzen gleich. Erklärt wird dies durch kulturelle Einflüsse (z. B. Geschlechterrollenbilder, Umgang mit Körper und Körperlichkeit), die über die Herkunftsfamilie vermittelt werden. Eine Ausnahme bilden die Daten für die 10-14-Jährigen im Ruhrgebiet, die auf regionale Besonderheiten zurückgeführt werden. Im Ruhrgebiet sind 10-14-jährige Jungen mit Migrationshintergrund sogar häufiger Sportvereinsmitglied als ihre deutschen Altersgenossen (Schmidt, 2006, S. 111). Bei den Mädchen zeigt sich auch in der Ruhrgebiet-Studie das bekannte Bild: Mädchen mit Migrationshintergrund sind deutlich seltener Mitglied im Sportverein als deutsche Mädchen (ebd.; vgl. auch Frohn, 2007, S. 107). Haben Jugendliche mit Migrationshintergrund erst einmal Zugang zum Vereinssport gefunden, unterscheiden sie sich im Ausmaß ihres Engagements nicht mehr von Jugendlichen mit hohem Sozialstatus und/oder ohne Migrationshintergrund (Bös et al., 2009, S. 244).<sup>64</sup>

### Bildungskarriere

Zwischen dem Besuch eines bestimmten Schultyps sowie den Bildungsressourcen und der Schichtzugehörigkeit der Eltern bestehen enge Zusammenhänge. Bereits in Kap 2.4.2 konnte gezeigt werden, dass Jugendliche in niedrigen Bildungskarrieren häufiger Familien der niedrigen Sozialschicht angehören. Diese Familien leben häufiger in einem Wohnumfeld, das infrastrukturell schlechter ausgestattet ist, auch was Sportangebote und Sportmöglichkeiten betrifft. Die Unterschiede in der Sportbeteiligung zwischen Jugendlichen aus verschiedenen Schultypen weisen daher in die gleiche Richtung wie die oben angeführten Befunde zu den Unterschieden in der sozialen Herkunft und Wohnregion. Bei der Darstellung der Ergebnisse über den Zusammenhang von Sportpartizipation und Schultyp ergeben sich zudem einige Probleme: die unterschiedlichen Schulsysteme bzw. -strukturen der Bundesländer<sup>65</sup>, verschiedene Auslegungen des Sportbegriffs und Operationalisierungen

<sup>64</sup> Kleindienst-Cachay (2006) kann in ihrer Studie zum Hochleistungssportengagement von Muslima zeigen, dass es auch Mädchen mit Migrationshintergrund gibt, die den Zugang in den hochselektiven Leistungssport trotz vieler Hürden schaffen.

<sup>65</sup> Es gibt z. B. in Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Berlin und im Saarland keine ausgewiesene Hauptschule mehr, sondern Schulen mit mehreren Bildungsgängen oder/und integrierte Gesamtschulen. Innerhalb dieser Schultypen wird meist nochmal unterteilt in Realschulklassen und Hauptschulklassen. Allerdings wird diese Trennung in statistischen Auswertungen mitunter nicht berücksichtigt (z. B. bei Hummel et al., 2004; Klaes & Cosler, 2007). So kann für diese Bundesländer beispielsweise kaum auf Befunde für Hauptschüler/innen zurückgegriffen werden.



des Aktivitätsgrades<sup>66</sup> oder auch die (Nicht-)Einbeziehung der Variable Geschlecht<sup>67</sup>. Mit dem Wissen um diese Probleme werden die Befunde im Folgenden dargestellt, um Unterscheidungslinien sichtbar zu machen.

Hauptschüler/innen erhalten tendenziell den geringsten Sportstundenumfang gegenüber Schüler/innen in der Realschule und im Gymnasium (Bös et al., 2009, S. 160f.; Klaes et al., 2003, S. 21f.; Gerlach, Kussin et al., 2006, S. 226). Die Sportstunden fallen häufiger aus und werden häufiger fachfremd unterrichtet. Bedenkt man, dass diese Faktoren die Motivation der Schüler/innen negativ beeinflussen (Gerlach, Kussin et al., 2006, S. 207), ergeben sich hier mehrfache strukturelle Benachteiligungen der Hauptschüler/innen. Dabei trifft es gerade die Gruppe, die als sportinaktivste Gruppe im Freizeitsport gilt. Soziale Ungleichheiten scheinen so im Bildungssystem verfestigt zu werden. Hauptschüler/innen stehen dem Sportunterricht ebenso positiv gegenüber wie Schüler/innen anderer Schultypen (ebd., S. 119). Dennoch fallen besonders Haupt- und Sonderschüler/innen ab der 7. Klasse (Sekundarstufe eins) häufig durch Schulsportverweigerung auf. Ca. 15% der Schüler/innen aus den unteren Bildungsgängen verweigern den Sportunterricht (vgl. Wolters & Gebken 2005). Gebken (2007, S. 107) macht darauf aufmerksam, dass es Risikokonstellationen zu geben scheint:

„Insbesondere RisikoschülerInnen, wie übergewichtige und adipöse Jugendliche, Heranwachsende aus sozial schwachen Familien, aus Zuwandererfamilien, vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder, KlassenwiederholerInnen und AbsteigerInnen aus höheren Schulformen bleiben vermehrt dem Unterricht fern. Schulsportverweigerung setzt verstärkt in der Sekundarstufe I mit Klasse sieben ein.“

Die inhaltliche Ausrichtung orientiert sich eher an wenigen Sportarten (Fußball und andere Mannschaftsspiele) und wird von den Hauptschüler/innen im Kern akzeptiert (ebd., S. 124ff.). Schultypische Unterschiede zeigen sich in den Erwartungen bzw. Zielen, die Schüler/innen mit dem Sportunterricht verbinden. Für Schüler mit niedrigem Bildungsniveau sind die Bereiche Gesundheit und Fitness, Fairness sowie Entspannung und Kompensation von deutlich geringerer Bedeutung als für Schüler aus höheren Bildungsgängen (ebd., S. 120f.). Sportunterricht könnte besonders an

---

66 Brinkhoff (1998b, S. 160f.) kann zeigen, dass die Verwendung eines weiten oder engen Sportbegriffs sowie die unterschiedlichen Aktivitätsgrade „täglich“ und „regelmäßig“ deutliche Auswirkungen auf die Befunde hat. Fuchs (1989, S. 156ff.) weist hin auf verschiedene Tendenzen in den Beteiligungsraten Jugendlicher verschiedener Schultypen, wenn nach moderater und kräftiger Aktivität unterschieden wird.

67 Geschlechtseffekte überlagern z. T. Effekte aus anderen Ungleichheitsdimensionen wie Schulkarriere und Migrationshintergrund. Eine Auswertung nach Schultyp- und Geschlechtszugehörigkeit ist demnach unerlässlich, um verlässliche Aussagen zu treffen, ob ein Effekt auf das Geschlecht oder den Schultyp zurückführbar ist. Allerdings werden selbst in groß angelegten, stark beachteten Studien Auswertungen nicht nach Geschlecht *und* Schultyp vorgenommen. Beispiele sind hier: NRW-Jugendsportstudie '92 (Kurz et al., 1996), Brettschneider-Studie (Brettschneider & Kleine, 2002), die DSB-SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund 2006) oder auch das Motorik-Modul der KiGGS-Studie (Bös et al., 2009).

Hauptschulen zur Selbstwertstärkung beitragen, wenn dort aufgrund der Fokussierung auf körperliche Fähigkeiten gute Noten erreicht werden, die in den kognitiv orientierten Fächern selten erzielt werden können. Werden die Sportnoten mit den Noten in Deutsch und Mathematik verglichen, bewahrheitet sich diese positive Bewertung im Sportunterricht (ebd., S. 129). Allerdings zeigt sich im Vergleich der Schultypen auch hier, dass an der Hauptschule und Mittelschule (mit Hauptschulgruppe) schlechtere Sportnoten vergeben werden als in Grundschule, Realschule und Gymnasium (Frohn, 2007, S. 122; Gerlach, Kussin et al., 2006, S. 129; Hummel et al., 2004, S. 11f.).

Für den Freizeitsport insgesamt liegen uneindeutige Befunde vor, die stark von der Operationalisierung sportlicher Aktivität abhängen. Je enger der Sportbegriff und je höher der Aktivitätsgrad gesetzt wird, desto eher zeigen sich Unterschiede zugunsten der Gymnasiast/inn/en (Brinkhoff, 1998b, S. 160f.; Fuchs, 1989, S. 156f.). Bei einem weiten Sportbegriff und moderater Aktivität nivellieren sich diese Unterschiede (Hummel et al., 2004, S. 13)<sup>68</sup>. Nimmt man die Determinante Geschlecht hinzu, gilt weiterhin: je geringer das Bildungsniveau, desto größer wird die Schere zwischen Jungen und Mädchen (Berndt & Menze, 1996, S. 390). Insgesamt nimmt die Sportaktivität in der Freizeit unabhängig vom Schultyp bei älteren Jugendlichen ab – besonders bei der Gruppe der Hauptschülerinnen (Fuchs, 1989, S. 160ff.). Im Lebensverlauf verfestigen sich die Partizipationsunterschiede: Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen sind deutlich weniger sportaktiv ab der zweiten Lebensdekade bis ins hohe Alter als Personen mit Fach- oder Hochschulabschluss (Klostermann & Nagel, S. 223).

Aus institutioneller Perspektive zeigen sich noch deutlichere Unterschiede bezüglich der Schulkarriere. Die Wahrscheinlichkeit, Mitglied in einem Sportverein zu sein, ist eng an die Schullaufbahn gekoppelt. Auch in aktuellen Studien liegen die Sportvereinsmitgliedschaften von Gymnasiast/innen ca. 20% über denen der Hauptschüler/innen (Brettschneider & Kleine, 2002; Brinkhoff, 1998b, S. 160; Frohn, 2007, S. 107; Schmidt, 2006, S. 109). Zu ähnlichen Tendenzen kommt die SportQ-Studie, in der sächsische Schüler/innen nach ihren Sportaktivitäten in der Freizeit befragt wurden (idw, 2008). Während ca. 60% der Gymnasiast/innen Sport im Verein treiben, sind es bei den Mittelschüler/innen (inklusive Hauptschüler/innen) nur ca. 45% (ebd.). Wird das freiwillige Engagement im Sportverein betrachtet, ergeben sich noch größere Differenzen zwischen angestrebtem Bildungsniveau und Engagement – zwei Drittel der engagierten Jugendlichen zwischen 14 und 24 Jahren streben ein hohes Bildungsniveau an bzw. verfügen über dieses (Braun, 2013). Die DropOut-Quote liegt bei Hauptschüler/innen mit ca. 40% um etwa 10% höher als bei Gym-

<sup>68</sup> In der Studie von Fuchs (1989, S. 200) kehrt sich die Tendenz sogar um, d. h. Hauptschüler/innen sind aktiver als Gymnasiast/innen. Die Werte für die Jungen erreichen dabei Signifikanz, die Werte für die Mädchen zeigen dieselben Tendenzen zugunsten der Hauptschülerinnen, jedoch bleiben sie unterhalb des Signifikanzniveaus.

nasiast/innen. Auch waren von den Hauptschüler/innen ca. 20% nie Vereinsmitglied, jedoch von den Gymnasiast/innen nur 8% (Schmidt, 2006, S. 109). Schmidt (ebd., S. 110) stellt seine Befunde älteren repräsentativen Studien gegenüber und kommt zu dem überraschenden Ergebnis, dass die soziale Selektion im Sport größer statt kleiner wird: „Vergleicht man die Werte mit anderen Untersuchungen, die bereits in den 90er Jahren durchgeführt wurden, so nehmen sowohl die soziale Selektion als auch die Verweigerungsrate im zeithistorischen Trend zu“. Wird die Kategorie Geschlecht hinzugenommen, dann fällt auf, dass sich Hauptschülerinnen weitaus weniger im formellen Sport beteiligen als Hauptschüler. Zudem sind sie im Vergleich zu Gymnasiastinnen stark unterrepräsentiert (Frohn, 2007, S. 106f.). Nach Frohn (ebd., S. 106) haben 46% der Hauptschülerinnen weder in einer Sport-AG, einem Sportverein oder an einem kommerziellen Sportangebot teilgenommen. Hier ist der Unterschied zu den Realschülerinnen (44%) gering, jedoch der Unterschied zu den Gymnasiastinnen hoch (29%). Hauptschülerinnen profitieren demnach kaum von der bereits angesprochenen Nivellierung der Sportpräferenzen zwischen Mädchen und Jungen.

Die Ungleichheitsdimensionen Bildungskarriere und Geschlecht verstärken sich gegenseitig. Nimmt man die soziale Schicht und den Migrationshintergrund hinzu, dann sind unter den Mädchen, die keinem Sportverein angehören, vor allem diejenigen überrepräsentiert, „die aus einer unteren sozialen Schicht kommen, die Hauptschule besuchen und ausländische Eltern haben“ (Berndt & Menze, 1996, S. 395). Gründe für die geringen Partizipationsraten der Hauptschüler/innen werden zum Großteil in ihrem eher vereinsabstinenten Familien- und Peerumfeld gesehen. Hauptschülerinnen, die Mitglied im Sportverein sind, haben im Vergleich zu anderen Vereinsjugendlichen besonders häufig Vereinsmitglieder in ihrer Familie (Frohn, 2007, S. 110).<sup>69</sup> Da Hauptschülerinnen zu einem sehr geringen Prozentsatz im Sportverein engagiert sind, ist es für sie schwer, Freundinnen oder Bekannte in den Vereinen zu treffen. Im Umfeld der Gymnasiastinnen ist indes fast jedes zweite Mädchen Mitglied in einem Sportverein (Frohn, 2007, S. 114)<sup>70</sup>. Die Hauptschüler scheinen weniger abhängig vom Anregungspotential ihrer Familie zu sein als Hauptschülerinnen. Im Vergleich zu Schüler/innen höherer Schulformen haben Hauptschüler deutlich seltener Eltern, die auch im Sportverein aktiv sind (Gomolinski 1996, S. 95 zit. in Frohn, 2007, S. 110). Sie finden hauptsächlich Anregungen durch ihre Peers. Zum einen sind mehr Hauptschüler im Sportverein aktiv, und Kontakte mit Sportvereinsmitgliedern im Freundeskreis sind so auch tendenziell häufiger

---

69 „Hauptschülerinnen sind hinsichtlich des Sporttreibens im Verein offenbar stärker von ihrer Familie abhängig, von geschwisterlichen Vorbildern und der Erlaubnis und Unterstützung der Eltern zu einem Vereinseintritt“ (Frohn, 2007, S. 111f.).

70 Die besondere Bedeutung der sozialen Beziehungen für Mädchen wird nochmals deutlich, wenn man in Rechnung stellt, dass 70% der Hauptschülerinnen, 72% der Realschülerinnen und sogar 80% der Gymnasiastinnen sich vorstellen können, einem Verein beizutreten, wenn ihre Freundinnen bzw. Freunde mitkämen (Frohn, 2007, S. 116).

möglich als bei Hauptschülerinnen. Zum anderen gilt Sportlichkeit unter den männlichen Peers als wichtige Eigenschaft, die über die Beliebtheit im Freundeskreis mit entscheidet.

Bei der Beteiligung an informellen Bewegungsaktivitäten ergeben sich divergente Befunde bei unterschiedlichen Operationalisierungen der Sportaktivität. Brinkhoff (1998a, S. 73f.) gibt an, dass Gymnasiast/innen im Freizeitsport aktiver als Hauptschüler/innen sind – auch bei weiter Auslegung des Sportbegriffs. Hingegen weist Fuchs (1989, S. 154ff.) für moderate Sportaktivität das Gegenteil nach. Nimmt man den Geschlechtsaspekt hinzu, zeigt er, dass die Hauptschüler deutlich aktiver sind als die Gymnasiasten und dass zwischen Hauptschülerinnen und Gymnasiastinnen kein signifikanter Unterschied besteht. Frohn (2007, S. 106 & 137) kommt in ihrer Reanalyse der NRW-Jugendsportstudie von 1992 zu einem etwas anderen Ergebnis: Hauptschülerinnen (13%) sind häufiger sportabstinent in der Freizeit als Realschülerinnen (8%) oder Gymnasiastinnen (5%). Hauptschülerinnen, so Frohn (ebd., S. 139), leben vermutlich häufiger in einem räumlichen Wohnumfeld mit schlechter Bewegungsinfrastruktur, sie werden im Wohnumfeld weniger sportbezogen angeregt und eventuell nutzen sie die bestehenden Angebote weniger als Jungen. Auch sind sie im Vergleich zu Mädchen anderer Schultypen am schlechtesten mit Sportmaterialien ausgestattet (ebd.). Ihre männlichen Konterparts scheinen sich von diesen infrastrukturellen und materiellen Bedingungen weniger einschränken zu lassen bezüglich ihrer Beteiligung am informellen Sporttreiben.

Und dennoch ist Vorsicht vor einer Überinterpretation der vorgestellten Befunde angeraten, denn insgesamt ist „der Anteil an aufgeklärter Varianz der Sportvereinszugehörigkeit von Heranwachsenden durch sozial strukturelle Merkmale eher gering (knapp 14%; vgl. Baur et al., 2002, S. 274)“ (Thiel & Cachay, 2003, S. 287). Für den nichtvereinsgebundenen Freizeitsport und den Sportunterricht könnte Ähnliches gelten. Neben sozialstrukturellen Merkmalen, vorhandenen Sportangeboten und -möglichkeiten ist die Sportpartizipation auch abhängig von individuellen Präferenzen, von Bedeutungszuschreibungen der Jugendlichen bezüglich der verschiedenen Sportaktivitäten und -settings sowie vom Annehmen der vorhandenen Sportmöglichkeiten (Baur & Burrmann, 2000, S. 17ff.; Cachay & Thiel, 2000, S. 217).

Um Ungleichheitsprozesse verstehen zu können, muss daher über das *Was* hinaus verstärkt nach dem *Wie*. Es muss also einerseits dem Zusammenwirken von Ungleichheitsdimensionen bezüglich einer Sportpartizipation oder Nichtpartizipation gefragt werden und andererseits nach den Bedeutungszuschreibungen der Jugendlichen und der Bedeutungs-genese.

#### **2.4.5 Zusammenfassung: Jugendliche mit Hauptschulbildung – eine mehrfach benachteiligte Gruppe**

Soziale Ungleichheit ist noch immer ein hochaktuelles Phänomen in unserer Gesellschaft. Brisant ist daran nicht die Heterogenität, die durch Ungleichheit entsteht, sondern die soziale Ungerechtigkeit, die mit den ungleichen Teilhabechancen an gesellschaftlich relevanten Handlungsfeldern und wichtigen Ressourcen einhergeht. Soziale Ungleichheit im Sinne von sozialer Ungerechtigkeit ist ein mehrdimensionales Konstrukt und schließt so genannte vertikale und horizontale Dimensionen ein. Die Dimensionen treten meist nicht einzeln auf, sondern greifen ineinander und verstärken oder nivellieren sich gegenseitig. Es reicht demnach nicht aus, eine einzelne Ungleichheitsdimension in den Blick zu nehmen, sondern erst die Verquickung mehrerer Ungleichheitsdimensionen gibt ein umfassendes Bild.

Gerade im Kindes- und Jugendalter kommt es zu einer Perpetuierung der Ungleichheiten. Zu einer mehrfach benachteiligten Subgruppe gehören Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau. Sie stammen häufig aus Familien, die der unteren Sozialschicht angehören. Damit in Verbindung steht, dass die Eltern überproportional häufig geringe Bildungsabschlüsse besitzen, arbeitslos sind, über ein geringes Haushaltseinkommen verfügen, in belasteten Lebensräumen wohnen (müssen) und einen Migrationshintergrund haben. Für die Jugendlichen bedeutet dies, dass sie im Vergleich zu Jugendlichen mit höheren Bildungskarrieren unter unvorteilhaften Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen aufwachsen. Dies gilt sowohl für den Freizeitbereich mit seiner Fokussierung auf das (Er-)Leben im Hier und Jetzt als auch hinsichtlich zukünftiger gesellschaftlicher Teilhabechancen, z. B. am Bildungs- und Arbeitsmarkt. Die Grund- und Entfaltungsbedürfnisse haben schlechtere Aussichten, befriedigt zu werden, und die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist riskanter.

Jugendliche besuchen die Hauptschule oder die Hauptschulgruppe, weil ihre kognitiven Leistungen nicht für einen höheren Schulabschluss auszureichen scheinen. Die Erkenntnis und das Gefühl, einer benachteiligten oder auch „aussortierten“ Gruppe anzugehören, die noch dazu gesellschaftlich stigmatisiert wird, gehen nicht spurlos an den Jugendlichen vorüber. Erfahrungen mit den negativen Zuschreibungen des Umfelds und der Öffentlichkeit werden von den Jugendlichen individuell unterschiedlich verarbeitet – je nach verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen. Für das Gros der Hauptschüler/innen gilt allerdings, dass sie sich selbst wenig zutrauen aufgrund der Misserfolgserlebnisse und negativen Fremdzuschreibungen, die sie bislang erfahren haben. Die zukünftigen objektiven Erfolgsaussichten auf dem Arbeitsmarkt und damit verbunden die Aussicht auf einen sozialen Aufstieg, lassen die pessimistischen Zukunftsszenarien zudem als sehr realistisch erscheinen. Die geringen Erwartungen schützen so vor weiteren Enttäuschungen.

Der Sport könnte mit seiner Akzentuierung körperlicher Fähigkeiten für Jugendliche mit Hauptschulbildung ein Feld zur Selbstwertstärkung darstellen (vgl. Potentiale im

Kap. 2.3.6). Ein Blick in die Befunde zum Schul- und Freizeitsport offenbart allerdings, dass Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau auch hier zu einer benachteiligten Gruppe gehören. Zwar lässt die Zugehörigkeit eines/r Jugendlichen zu einem bestimmten Schultyp nicht per se (kausale) Rückschlüsse auf den Zugang zum Sport und die eigene sportbiographische Orientierung zu, doch zeigen sich trotz allgemein hohen Interesses am Handlungsfeld Sport einschlägige Tendenzen für Hauptschüler/innen:

*Die Sportpartizipationsrate von Jugendlichen mit Hauptschulbildung nimmt im Altersverlauf ab.*

Hier zeigen sich keine Unterschiede zu Jugendlichen aus anderen Schultypen. Auch gilt die Abnahme im Altersgang für beide Geschlechter gleichermaßen – allerdings auf unterschiedlichem Niveau. Die Aktivitätsraten sind bei den Mädchen insgesamt niedriger und sinken auch deutlicher, als dies bei den Jungen der Fall ist. Der Vereinssport ist stärker von dem Aktivitätsrückgang betroffen als der informelle Sport. Als Kumulationspunkt gilt hier der Altersbereich zwischen ca. 10 und 17 Jahren. Das scheint demnach ein Altersbereich zu sein, in dem sich Verschiebungen in den Bedürfnissen der Jugendlichen und damit in ihren Sportpräferenzen ergeben, die sich in Beteiligungsraten in unterschiedlichen Settings manifestieren.

*Jugendliche mit Hauptschulbildung sind weniger sportaktiv als Schüler/innen höherer Schultypen.*

Diese Aussage bezieht sich auf eine Mittelwertbetrachtung von Mädchen und Jungen unterschiedlicher Schultypen. Wird das Geschlecht als Determinante mit einbezogen, nivellieren sich die Unterschiede zwischen Hauptschülern und Schülern anderer Schultypen, während sie bei den Mädchen zuungunsten der Hauptschülerinnen bestehen bleiben.

*Die Sportbeteiligung von ostdeutschen Jugendlichen mit Hauptschulbildung ist am geringsten.*

Die Jungen mit niedrigem Bildungsniveau sind altersgruppen-, schichtübergreifend sowie unabhängig vom Migrationshintergrund nicht nur häufiger Mitglied im Sportverein als die Mädchen, sondern sie partizipieren auch aktiver im informellen Sport. Bei körperlich sportlichen Aktivitäten insgesamt liegen keine Ost-West-Unterschiede mehr bei den Jungen vor, aber bei den Mädchen bleiben sie bestehen. Das bedeutet, dass weibliche Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau in Ostdeutschland weniger sportaktiv sind, als ihre Konterparts in Westdeutschland.

*Der Sportunterricht erreicht alle Jugendlichen mit Hauptschulbildung, doch sein Potential bleibt unausgeschöpft.*

Hauptschüler/innen bringen dem Sportunterricht prinzipiell großes Interesse entgegen, welches im Altersgang wie bei Jugendlichen anderer Schultypen abnimmt. Diesen guten Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit im Sportunterricht stehen strukturelle Benachteiligungen gegenüber, denn Hauptschüler/innen haben häufig weniger Sportstunden als Schüler/innen anderen Schultypen, werden häufiger fachfremd unterrichtet und erhalten die schlechteren Sportnoten, und das, obwohl der Sportunterricht bei Hauptschülerinnen mitunter der einzige Zugang zum Handlungsfeld Sport ist.

*Der Zugang von Jugendlichen mit Hauptschulbildung zum Vereinssport ist nach wie vor hochselektiv.*

Der Vereinssport ist eine Domäne der Kinder und Jugendlichen. Auch von Hauptschüler/innen wird er hoch geschätzt. Gleichzeitig ist kein Setting für Hauptschüler/innen so ausgrenzend wie der Vereinssport. Die Wahrscheinlichkeit der Mitgliedschaft steigt mit Höhe des Einkommens der Eltern, der Bildungsabschlüsse der Eltern und ihrer Schichtzugehörigkeit. Demnach verwundert es nicht, dass Hauptschüler/innen noch immer unterrepräsentiert sind. Nach wie vor gilt, je niedriger das Bildungsniveau der Jugendlichen ist, desto geringer ist der Organisationsgrad der Jugendlichen und desto höher wird die Differenz zwischen den Geschlechtern. Hauptschülerinnen bilden diejenige Gruppe, die den geringsten Organisationsgrad in Sportvereinen aufweist.

Diese Diskrepanz zwischen Beliebtheit des Vereinssports und tatsächlicher Partizipation wird durch Einstiegshürden begründet. Wenn der Zugang zum Sportverein erst einmal gelungen ist, zeigen sich während der Mitgliedschaftsdauer keine Unterschiede im Aktivitätsgrad. Allerdings treten Hauptschüler/innen tendenziell früher aus dem Verein wieder aus als Schüler/innen anderen Schulformen.

Pädagogisch bedenklich stimmen die quantitativen Befunde, da der Sportverein durch sein auf Dauer gestelltes, regelmäßiges, pädagogisch aufbereitetes Angebot eigentlich beste Voraussetzungen böte, um förderliche Persönlichkeitsbildungsprozesse anzustoßen. Gerade für die Gruppe der Hauptschüler/innen ergäbe sich hier ein Feld, um z. B. die Entwicklung des Selbstwertgefühls positiv zu beeinflussen.

*Viele Jugendliche mit Hauptschulbildung sind informell sportaktiv - trotz geringer Barrieren jedoch eher Jungen als Mädchen.*

Für Hauptschüler/innen hat der informelle Freizeitsport hohe Relevanz, was sich auch in hohen Beteiligungsraten zeigt, die jedoch im Altersgang abnehmen. Zurückgeführt wird dies auf eine Verschiebung der Präferenzstrukturen im Jugendalter. Hauptschüler unterscheiden sich in den Partizipationsraten nicht mehr von Schülern

höherer Schultypen. Allerdings fehlen Daten über Ausmaß und Gestaltung ihrer informellen Sportaktivitäten. Dass der informelle Sport dennoch kein für jedermann zugänglicher Sport ist, konnte Bindel (2008) zeigen.

Hauptschülerinnen sind am geringsten sportaktiv im informellen Freizeitsport, was erklärt wird durch ihr eher sportfernes Herkunftsmilieu und ihr oftmals mehrfach belastetes Wohnumfeld. Dies trifft zwar auch für Hauptschüler zu, doch die Mädchen hängen stärker von familiärer sportbezogener Unterstützung ab und nutzen die bestehenden Möglichkeiten im Wohnumfeld anders als die Jungen. Auch hier fehlen differenzierte Befunde. Die unterschiedliche Partizipation von Jungen und Mädchen erstaunt auch deshalb, weil der informelle Sport die Möglichkeit bietet, Sport nach den eigenen Bedürfnissen zu gestalten. Scheinbar gelingt dies bei ähnlich hohem Interesse Jungen besser als Mädchen. Studien dazu fehlen allerdings.

Auch in der Forschung stellen Hauptschüler/innen weiterhin eine Randgruppe dar. Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau stehen zwar im Fokus der Öffentlichkeit – und das nicht erst seit PISA und Rütli – allerdings wird immer wieder beklagt, dass Längsschnittstudien fehlen, mit deren Hilfe Merkmale und Faktoren gelingender und risikohafter Entwicklungswege analysiert werden könnten, um daraus Ableitungen für die Unterstützung dieser Jugendlichen treffen zu können. In der sportwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung zeigt sich Ähnliches. Zwar liegen mittlerweile zahlreiche quantitative Querschnittsstudien vor, jedoch kaum qualitative Untersuchungen und/oder Längsschnittstudien, die Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau einbeziehen.

Auf konzeptioneller Ebene zeigen sich Schwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher Schulstrukturen in den einzelnen Bundesländern, die eine Zuordnung zu den klassischen Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium erschweren. Zudem sind Studien zur Sportpartizipation von ostdeutschen Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau rar. So liegen zwar in Sachsen aktuelle Befunde für Gymnasium und Mittelschule vor (z. B. Hummel et al., 2004), bei letztgenannter wird jedoch nicht differenziert in Haupt- und Realschulgruppen. Des Öfteren werden die Interaktionseffekte von Schultyp und anderen Benachteiligungsmomenten – allen voran das Geschlecht – bei der Darstellung der Befunde unberücksichtigt gelassen. Eine Feststellung, welcher Effekt dominant ist, wird dadurch unmöglich.

Nicht für alle Settings liegen gleichermaßen aktuelle Befunde vor. Während die Daten für den Sportunterricht und die Sportvereinsbeteiligung bereits über Jahrzehnte hinweg nach Schultyp differenziert werden, erstaunt die dünne empirische Befundlage zu anderen formellen Sportangeboten (z. B. kommerzieller Freizeitsport, Sport-AG) und zum informellen Sport. Im Vergleich zum Schul- oder Vereinssport spielt der informelle Sport in der sportwissenschaftlichen Forschung noch immer eine eher untergeordnete Rolle. Erst Anfang 2000 vermehrten sich die Forschungsinitiativen auf einem bis dato recht undeutlich umrissenen Feld (Balz & Kuhlmann, 2004; Bindel, 2008; Telschow, 2000). Die soziale Ungleichheitsforschung hat sich in diesem Feld bislang ebenso wenig etabliert wie im kommerziellen Jugendsport. Zudem



sind Studien rar, welche die Sportpartizipation von Hauptschüler/innen in unterschiedlichen Settings miteinander in Bezug setzen, denn die Sportpartizipationen verlaufen nicht nacheinander, sondern oftmals parallel. Ebenso sind qualitative Studien selten, die sich einzelnen Subgruppen und deren Interessen und Bedürfnissen widmen<sup>71</sup>, wie z. B. ostdeutsche Hauptschüler/innen, sportabstinente Hauptschüler/innen oder Leistungssport treibende Hauptschüler/innen, um hieraus z. B. Schlüsse für Zugangschancen und -barrieren zum Sport zu ziehen. Auch echte Längsschnittstudien, welche die Sportbeteiligungsquoten unterschiedlicher Alters-, Geschlechts- oder Bildungsgruppen über einen längeren Zeitraum vergleichen, liegen nicht vor.

Zukünftige Studien müssen folglich den Fokus über eine strukturelle Betrachtungsweise horizontaler und vertikaler Ungleichheitsdimensionen verstärkt richten auf:

- das Zusammenspiel von Ungleichheitsdimensionen und
- auf die subjektiven Erfahrungs- und Verarbeitungsweisen der Benachteiligten.

Im Mittelpunkt stehen dann z. B. Fragen danach, wie es zu bestimmten Präferenzen und Prioritätensetzungen von Hauptschüler/innen kommt, ihren Wahlen und Abwahlen, ihren kurz- oder langfristigen Teilnahmen oder ihrer Sportabstinenz in unterschiedlichen Settings. Dies wird vornehmlich durch qualitative Längsschnittstudien gelingen, in denen Prozesse und Veränderungen nachvollzogen werden können.<sup>72</sup>

---

71 Eine Ausnahme stellt Hoffmann (2002) dar. Er untersucht in einer kombiniert qualitativ-quantitativen einjährigen Längsschnittstudie sechs Hauptschulabsolventen im ersten Lehrjahr bezüglich ihrer individuellen Verläufe von Freizeitstilen. Die theoretische Grundlage bietet ihm die Lebensstilforschung, in der er die strukturelle Betrachtungsweise um subjektive Verarbeitungsweisen erweitert.

72 Thiel und Cachay (2003, S. 294) ziehen im ersten Kinder- und Jugendsportbericht ein ähnliches Fazit: „Will man Informationen darüber erhalten, wie es überhaupt zu Prioritätensetzungen kommt, dann wird man zunächst aber wohl vor allem qualitative Verfahren in Anschlag bringen müssen [...] Erst die Ermittlung solcher differenzierter biographischer Daten über einen längeren Zeitraum macht es möglich, die Entstehung und Veränderung von Einstellungen und Lebensstilen im Lebenslauf nachzuzeichnen und differenzierte empirische Informationen über Kristallbildungen sozialer Ungleichheits- und Unterschiedlichkeitsmechanismen im Lebenslauf zu erhalten. Die Bedeutung einer solchen Forschung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, denn angemessenere Konzepte als die bislang vorliegenden für eine Inklusion tatsächlich benachteiligter Gruppen sind auf eben diese Informationen angewiesen.“

## 2.5 Ableitungen für die eigene Untersuchung

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass sportbezogene Sozialisationsprozesse von Hauptschüler/innen und ihre darin eingebettete Sportpartizipation ein sozialpolitisch und sportpädagogisch relevantes, jedoch bislang wenig erforschtes Untersuchungsfeld darstellen (vgl. Kap. 2.4). In der vorliegenden Studie wird diese Forschungslücke bearbeitet, da die Sportsozialisation (Sozialisation *zum* und *im* Sport) von Hauptschüler/innen ins Zentrum des Interesses rückt.

Die theoretische Basis der Studie bilden die interaktionistische Auffassung von Sozialisation und Entwicklung (vgl. Kap. 2.2.1) und darin eingebettet die sportbezogene Sozialisation (vgl. Kap. 2.2.2). Das Subjekt wird in dieser Perspektive als aktives Subjekt konzipiert, das seine Umwelt wahrnimmt, in ihr handelt und das Erlebte zu Erfahrungen verarbeitet. Es ist demzufolge ein realitätsverarbeitendes Subjekt. Die Erfahrungen beeinflussen wiederum die Wahrnehmung seiner Umwelt. Es ist deshalb ebenfalls ein realitätserzeugendes Subjekt. Sozialisations- und Entwicklungsprozesse vollziehen sich in der wechselseitigen Vermittlung zwischen einerseits einem konkreten Subjekt mit seinen genetischen Prädispositionen, Bedürfnissen, in vorgängigen Sozialisationsprozessen erworbenen Interessen und Kompetenzen und andererseits der konkreten Umwelt mit ihren unmittelbaren sozialen, ökonomischen und räumlichen Bedingungen. Sportbezogene Sozialisationsprozesse finden in eben diesem interaktionistischen Rahmen statt und werden nur mit Kenntnis konkreter intrapersonaler und äußerer Bedingungen verständlich. Das heuristische Untersuchungsmodell wird in Abb. 8 dargestellt.

Der weite Fokus auf die sportbezogene Sozialisation von Hauptschüler/innen wird verengt auf vier zentrale Forschungsfragen:

### **(1) Wie partizipieren Jugendliche mit Hauptschulbildung am Sport?**

In einem ersten Schritt interessiert, was sozial benachteiligte Jugendliche in verschiedenen Handlungsfeldern des Sports tun, in welcher Form sie aktiv sind, wie lange sie partizipieren und unter welchen sozialen, räumlichen und zeitlichen Bedingungen ihr Sporttreiben stattfindet. Diese Informationen bieten den Rahmen für die weiteren Analysen und stecken gleichzeitig den Geltungsbereich der Studie ab.

### **(2) Wie und warum finden Jugendliche mit Hauptschulbildung Zugang zum Sporttreiben?**

Die Aufnahme einer Sportpartizipation kann nur im Gesamtkontext des Lebens der Jugendlichen hinreichend erklärt werden (Kap. 2.3 & 2.4). Dazu müssen Sportaktivitäten sowohl in Vernetzung mit anderen Alltagsaktivitäten als auch im Kontext des bisherigen Lebensverlaufs betrachtet werden. Teilfragen für eine Analyse sind: Welche Bedürfnisse und Sozialisationsinteressen haben die Jugendlichen? Welche An-

forderungen und Aufgaben müssen sie bewältigen? Welche Einstellungen und Erfahrungen haben sie bezüglich des Sporttreibens? Wie nehmen sie ihr Umfeld bzgl. Sportpartizipationsmöglichkeiten wahr? In welchen Kontexten bzw. unter welchen spezifischen Gestaltungsbedingungen (Setting, Inszenierung) sprechen welche Sportaktivitäten die Hauptschüler/innen an? Wodurch kommen sie zum Sporttreiben? Es geht folglich darum, warum die Jugendlichen sportlich aktiv werden oder nicht, und unter welchen Bedingungen ihnen der Zugang zum Handlungsfeld Sport gelingt.

### **(3) Welches sind förderliche und hinderliche Erfahrungen und Bedingungen für eine längerfristige Sportpartizipation von Jugendlichen mit Hauptschulbildung?**

Damit Entwicklungsförderung im Sport möglich wird, müssen die Hauptschüler/innen möglichst langfristig im Sport partizipieren. Daher interessiert, wie und in welchen Sportkontexten längerfristige Sportpartizipationen verlaufen, welche Erfahrungen beim längerfristigen Sporttreiben gemacht werden, warum Partizipationen aufrechterhalten bzw. beendet werden. Aus den Ergebnissen dieser Teilfragen lassen sich förderliche und hinderliche intrapersonale und äußere Bedingungen für eine längerfristige Sportpartizipation ableiten.

Da Entwicklungspotentiale im und durch den Sport (Kap. 2.3.6) und tatsächliche Entwicklungswirkungen kritisch diskutiert werden, wird schließlich gefragt:

### **(4) Welche konkreten Entwicklungschancen aber auch -risiken liegen in der Sportpartizipation von Jugendlichen mit Hauptschulbildung?**

Es interessiert, welche Erfahrungen die Jugendlichen mit ihren jeweiligen Sportpartizipationen machen, ob und wie diese einerseits der Befriedigung der Grundbedürfnisse und jugendlichen Entfaltungsbedürfnisse dienlich sind und andererseits bei der Bewältigung der jugendspezifischen Anforderungen und Aufgaben unterstützen (Kap. 2.3.3).

Diese Auswertungsfrage wurde, wie bereits erwähnt, erst während des Auswertungsprozesses der Fragen eins bis drei in die Arbeit aufgenommen. Die Beantwortung erfolgt nur hinsichtlich tendenzieller Aussagen, da einerseits die Frage bei der Datenerhebung nicht in die Konstruktion des Leitfadens einfließt. Andererseits der Analyseaufwand, der für die Beantwortung der vorhergehenden Fragen bereits betrieben werden muss, enorm groß ist. Die Frage wurde dennoch aufgenommen, da selbst eine kursorische Beantwortung für sportpädagogisch wertvolle Erkenntnisse liefert.

Insgesamt zielt die vorliegende Studie darauf ab, das Handeln der Untersuchten deutend zu verstehen und nachvollziehbar zu machen. Daher wird eine subjektzentrierte, sozialisationstheoretische Perspektive eingenommen, die zunächst die Jugendlichen in ihrem Leben fokussiert. Es interessieren demnach die konkreten

intrapersonalen Erfahrungen und äußeren Bedingungen in ihrem Zusammenspiel, die zu bestimmten Partizipationsformen und -wegen in konkreten Sportkontexten führen. Die Beantwortung der Hauptfragen soll dazu beitragen,

- einen tieferen Einblick in die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen mit Hauptschulbildung und die darin eingebettete Sportpartizipation zu erhalten und Veränderungsprozesse über die Zeit verstehen zu können,
- Wissen zu vermehren über Bedingungen des Gelingens und Scheiterns von Sportpartizipationen der Jugendlichen mit Hauptschulbildung und
- entwicklungsförderliche Sportarrangements für diese Jugendlichen zu eruiieren.

Diese Erkenntnisse können genutzt werden, um das pädagogische Handeln stärker an der Lebenswelt, den Bedürfnissen, Wünschen und Problemen der Hauptschüler/innen auszurichten. So könnten adäquate und entwicklungsförderliche Bedingungen für eine langfristige Sportpartizipation von Hauptschüler/innen geschaffen werden.

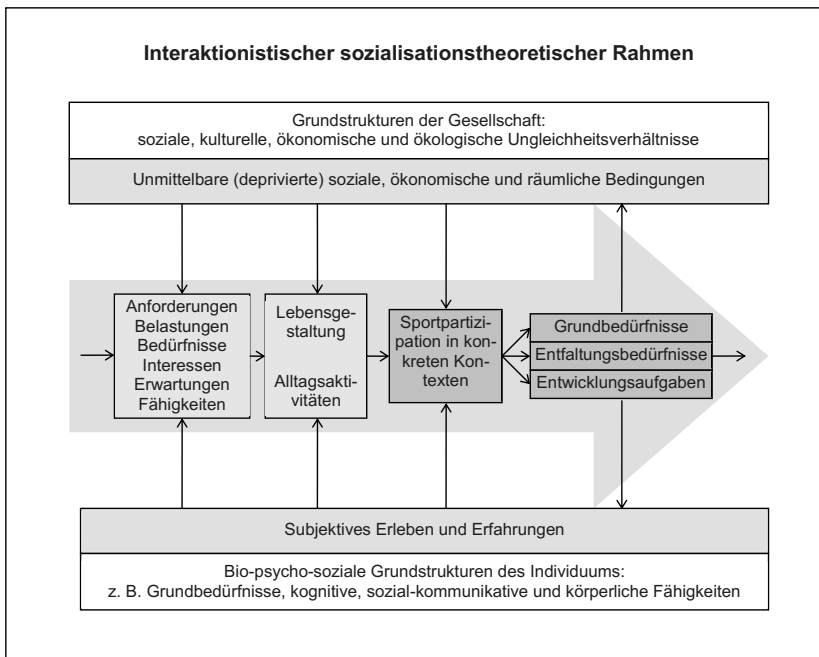


Abb. 8 Heuristisches Untersuchungsmodell

Sportengagement sozial benachteiligter Jugendlicher  
Eine qualitative Längsschnittstudie in den Bereichen  
Freizeit und Schule

Albert, K.

2017, XVIII, 650 S. 49 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-16848-3