

Sport in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Eine Analyse von Sportarten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Potenziale

Verfasst von: Vincent Fiete Kunigk

TH Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Studiengang: Soziale Arbeit

Köln, im Juli 2022

Bachelor-Thesis (B.A.)

Zitation: Kunigk, V. Fiete (2022): Sport in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine Analyse von Sportarten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Potenziale. In: Abschlussarbeiten im Kontext der Handlungsfelder Nonformaler Bildung. Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	III
Abkürzungsverzeichnis.....	IV
Abstract.....	V
I. Einleitung	1
II. Theoretischer Hintergrund	3
2.1. Kinder- und Jugendarbeit.....	3
2.1.1. Begrifflichkeiten und Einordnung in das Arbeitsfeld.....	3
2.1.2. Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA).....	5
2.1.3. Adressant:innen der Kinder- und Jugendarbeit: Lebensphase Jugend.....	6
2.2. Sport.....	8
2.2.1. Sport und die Bedeutung im Jugendalter.....	11
2.2.2. (Soziale-) Funktionen des Sports – Allgemein und im Jugendalter.....	13
2.3. Sportbezogene Kinder- und Jugendarbeit.....	15
2.3.1. <i>Warum?</i> - Sportbezogene Jugendarbeit: Potenziale und Effekte von Sport in der OKJA.....	16
2.3.2. <i>Wie?</i> - Arbeitsprinzipien sportbezogener Jugendarbeit.....	17
2.4. Empirischer Einblick: Sport in der Praxis der OKJA.....	19
III. Diskurs: Sportartenanalyse	22
3.1. Methodik.....	22
3.2. Klettern.....	23
3.2.1. Potenziale und Wirkungsbereiche von Klettern für die Praxis der OKJA.....	24
3.3. Tanzen.....	32
3.3.1. Potenziale und Wirkungsbereiche von Tanzen für die Praxis der OKJA.....	32
3.4. Fußball.....	38
3.4.1. Potenziale und Wirkungsbereiche von Fußball für die Praxis der OKJA.....	38
IV. Diskussion	49
4.1. Klettern.....	49
4.2. Tanzen.....	51
4.3. Fußball.....	53
4.4. Ausblick.....	56
V. Literaturverzeichnis	VI
VI. Eidesstattliche Erklärung	XII
VII. Anhang	XIII
7.1. Orte, Arbeitsbereiche und Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit.....	XIII
7.2. Angebote der Jugendarbeit nach Angebotstyp (2015 & 2017).....	XIV

Abbildungsverzeichnis- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Arbeitsfelder in der Kinder- und Jugendarbeit. Pothmann & Deinet (2021).....	4
Abb. 2: Kinder- und Jugendarbeit – Arbeitsdefinition. Thole, Pothmann und Lindner (2022).....	5
Abb. 3: Themenschwerpunkte offener Angebote zusätzlich zum „offenen Bereich“. StaBa (2018).....	20
Abb. 4: Themenschwerpunkte zusätzliche offene Angebote 2015 und 2017. StaBa (2019).....	21

Abkürzungsverzeichnis

OKJA:	Offene Kinder- und Jugendarbeit
SGB:	Sozial-Gesetzbuch
KJHG:	Kinder- und Jugendhilfegesetz
BAG OKJA:	Bundesgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen e.V.
BDJA:	Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.
StaBa:	Statistisches Bundesamt
KiGGS:	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
HBSC:	Health Behaviour in School-aged Children
RKI:	Robert Koch Institut
WHO:	Weltgesundheitsorganisation
SES:	socioeconomic status / sozioökonomischer Status
Bpb:	Bundeszentrale für politische Bildung
DSHS:	Deutsche Sporthochschule (Köln)
DSJ:	Deutsche Sportjugend
BMFSFJ:	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DGSA:	Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit
DFB:	Deutscher Fußball-Bund

Abstract

This scientific work examines the connections between sport and (open) child and youth work. In social work fields, positive effects of sporting activity are often assumed. Despite increasing cooperation between sports science and social work, the knowledge about this is still very unstructured and unspecific. Accordingly, the practical implementation of sports offers in (open) child and youth work is still very unsystematic and depends to a large extent on the individual experiences of the professionals. This thesis has tried to find out the social potentials of three specific sports and to transfer them into the practice of (open) child and youth work. It has been shown that the sports dancing, climbing and soccer can be used constructively in different ways for the work with young people. All three sports offer individual characteristics that are systematically suitable for (open) children's and youth work. Climbing, for example, is a good way to experience one's own limits and to deal with feelings of fear. Dancing opens up versatile physical experiences, and soccer generates versatile interaction processes through team play. This work is intended as a stimulus to further investigate the effects of individual sports in order to be able to use them systematically in social fields of work.

I. Einleitung

*„Bewegung-, Spiel- und Sportaktivitäten gehören zu den häufigsten und subjektiv wichtigsten Tätigkeiten im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen“
(Neuber, 2021, S.1070)*

Der Terminus *Sport* bildet in dem einführenden Zitat von Neuber (2021) den natürlichen Bewegungsdrang des Menschen ab. Schon im frühen Kindesalter drücken sich diese Bedürfnisse in vielfältiger Weise aus und können in der Regel auf Spielplätzen, Klettergerüsten (o.ä.) als mögliche erste Formen sportlicher Betätigung ausgelebt werden (Lehmann, 1999). Mit zunehmendem Alter erhalten sportliche Aktivitäten sowohl in institutionellen Settings, als auch in informellen Kontexten, weiterhin einen hohen Stellenwert und können als „jugendspezifische Altersnorm“ bezeichnet werden (Neuber, 2021, S.1070; Züchner, 2013, Zinnecker, 1991; Burrmann & Mutz, 2017). Eine zunehmende Mediatisierung und Technisierung im Alltag sowie die Reduktion zugänglicher Spiel- und Bewegungsräume werden laut zahlreichen Autor:innen als mögliche Ursachen für ein sinkendes Bewegungsverhalten junger Menschen genannt (Zimmer, 1998; Brettschneider, 2008, Neuber & Züchner, 2017). Daran anknüpfend und in Anlehnung an das einführende Zitat sollte es demnach naheliegen, dass Sport-, Spiel- und Bewegung auch maßgebliche Praxisbereiche in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit abbilden. Nach Neuber (2021) erfolgt die Verknüpfung von Sport und (Offener) Kinder- und Jugendarbeit jedoch äußerst unsystematisch und hängt oftmals erheblich von den individuellen Erfahrungen der Fachkräfte ab. Auch Gabler (2018) deklariert diese Lücke als „erstaunlich“, „weil das Jugendalter als Abschnitt gesteigerter Identitätssuche anzusehen ist und hierbei der Körper sowie die (sportliche) Bewegung von zentraler Bedeutung sind“ (Gabler, 2018, S.1657).

Diese Arbeit soll nunmehr einen Beitrag dazu leisten, den Einsatz und die Wirksamkeiten von spezifischen Sportarten in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit systematischer zu begründen. Diese Arbeit soll erörtern, welche Zusammenhänge zwischen Sport und (Offener) Kinder- und Jugendarbeit bestehen und welche sportartspezifischen Synergieeffekte in der Praxis genutzt werden

könnten. Im Mittelpunkt stehen übergeordnete Fragestellungen, welche den Rahmen der Arbeit bilden werden.

- Welche Potenziale bietet Sport in pädagogischen Kontexten mit Kindern und Jugendlichen?
- In welchem Verhältnis stehen Sport und (Offene) Kinder- und Jugendarbeit und Warum wird Sport als Methode in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit gewählt und genutzt?

Um diese übergeordneten Leitfragen beantworten zu können, wird Sekundärforschung in Form umfassender Literaturrecherche als Methodik genutzt. Exemplarisch werden weitergehend die Sportarten *Fußball*, *Tanzen* und *Klettern* ausgewählt, um in Anlehnung an pädagogischen Literaturbezügen zu analysieren, inwiefern sich diese Sportarten für die Praxis der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit anbieten. Die sportartenspezifische Analyse ergibt schließlich eine weitere Fragestellung, welche im Verlauf der Arbeit beantwortet werden soll.

- Bieten sich die Sportarten *Klettern*, *Tanzen* und *Fußball* im Einzelnen für die Praxis der sportbezogenen (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit an?

Exemplarisch soll diese Herangehensweise dazu anregen, die Potenzialanalyse von einzelnen Sportarten in den Vordergrund zu rücken, sodass Sportarten konkret und insbesondere systematischer in die Praxis der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit eingesetzt werden können. Wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, dass sich Sportarten in den Wirkungsweisen möglicherweise unterscheiden, könnten für eine strukturiertere Ausrichtung sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit von Bedeutung sein. In diesem Sinne sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sich die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit auch sportartenspezifisch ausrichten kann.

II. Theoretischer Hintergrund

2.1. Kinder- und Jugendarbeit

Die folgenden Kapitel werden nunmehr dazu dienen, einen Überblick über die Kinder- und Jugendarbeit im Allgemeinen zu generieren. Darüber hinaus wird explizit die *offene Arbeit* in diesem Handlungsfeld erläutert, sodass spätere Erkenntnisse im Bereich sportpädagogischer Angebote sowohl ganzheitlich, als auch arbeitsfeldspezifisch eingeordnet werden können.

2.1.1. Begrifflichkeiten und Einordnung in das Arbeitsfeld

Die Kinder- und Jugendarbeit wirkt neben *Kindertageseinrichtungen* und *Erzieherischen Hilfen*, als drittgrößter Bereich in der *Kinder- und Jugendhilfe*. Charakteristisch für die Kinder- und Jugendarbeit ist, dass sie in den Bereichen Bildung und Erziehung außerhalb des familiären Umfelds, der Schule und dem beruflichen Bildungswesen agiert (Sturzenhecker und Deinet, 2018, S.693). Auf der Suche nach einheitlichen Begriffsbestimmungen sowie Strukturmerkmalen des Arbeitsfeldes stößt man in der Literatur jedoch unweigerlich auf einige Unklarheiten. Rauschenbach und Borrmann (2013, S.7) beschreiben sehr bildhaft, dass die Kinder- und Jugendarbeit als Berufsfeld, spiegelbildlich zu ihrer Adressat:innengruppe, ein hohes Maß an *Heterogenität* aufweist: „Die Kinder- und Jugendarbeit ist beinahe so vielfältig, wie es die Kinder und Jugendlichen selbst sind.“ Die vielen Variationen des Arbeitsfeldes, die methodischen Ausrichtungen und unterschiedlichen „Gesellungsformen“ (Giesecke, 1980, S.12) erschweren demnach schon seit Forschungsbeginn eindeutige Herangehensweisen. Laut Thole, Pothmann und Lindner (2022) ergibt sich jedoch ein Bild in welchem deutlich wird, dass Unterschiede zwischen *Einrichtungen*, *Angebotsformen*, *Methoden*, *Konzepten* und *Handlungsfeldern* vorliegen und diese im Charakterisierungsprozess weitergehend auch vollzogen werden müssen. Zudem kann innerhalb der *rechtlichen* Grundlagen, bei der *geschichtlich-* und *historischen* Einbettung, zwischen den jeweiligen *theoretischen* Strömen und nicht zuletzt im *gesellschaftstheoretischen* Sinne unterschiedlich systematisiert und analysiert werden (Thole et al., 2022). Die Autor:innengruppe

um Thole et al. (2022) deklariert jedoch explizit *nicht kommerzielle Freizeiteinrichtungen* als primären Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe und verweisen mit unterschiedlichsten Einrichtungen auf die verschiedenen Möglichkeiten des Arbeits- und Handlungsfeldes (Siehe Anhang 7.1: Orte, Arbeitsbereiche und Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit). In all den vielfältigen Einrichtungs- und Angebotsformen soll jungen Menschen ein Raum eröffnet werden, um auf non-formalen und informellen Bildungswegen Lernprozesse, in der Regel im Sinne von Selbstbildung, zu erfahren. Soziale, kognitive und affektive Kompetenzen können sich in den dafür bereitgestellten Räumen entwickeln und Eigenverantwortung, Freizeitbedürfnisse oder ehrenamtliches Engagement (u.v.m.) werden begleitet und unterstützt (BMFSFJ, 2018, 2020).

Die Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistiken (KJH-Statistik) involvieren einen Großteil der Angebotsformen und liefern dahingehend eine erste Übersicht zu dem tatsächlichen Umfang der Angebots- und Einrichtungsformen. So wurden ab Mitte der 2000er bis zum Ende der 2010er Jahre jeweils zwischen 10.400 und 11.400 Einrichtungen in der gesamten Kinder- und Jugendarbeit erfasst (Pothmann und Deinet, 2021, S.80). Für den Erhebungszeitpunkt des Jahres 2018 beliefen sich die Zahlen auf 14.587 Einrichtungen in ganz Deutschland. Folgende Grafik veranschaulicht die Verteilung der Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit für den Messzeitpunkt 2018 (Pothmann und Deinet, 2021, S.80).

Verteilung der Arbeitsfelder in der Kinder- und Jugendarbeit 2018

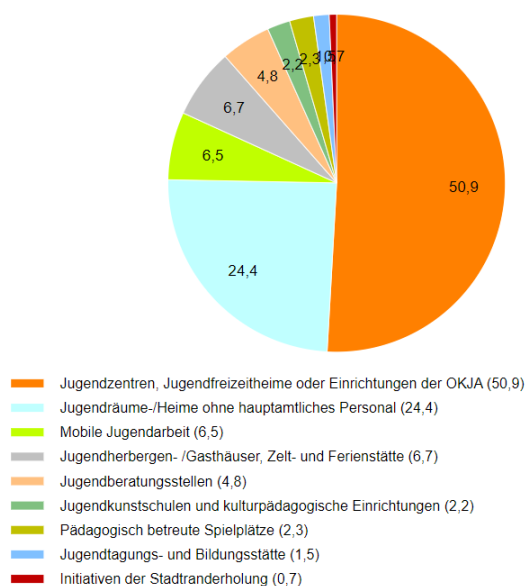


Abb.1: Arbeitsfelder in der Kinder- und Jugendarbeit. Quelle: Pothmann & Deinet, 2021, S.80. Eigene Darstellung.

Abbildung 2 fasst das genannte zusammen und schließt die inhaltliche Charakterisierung der „Kinder- und Jugendarbeit“ ab.

Kinder- und Jugendarbeit – Arbeitsdefinition

Kinder- und Jugendarbeit umfasst

- alle bildungs-, nicht primär unterrichtsbezogenen und nicht ausschließlich berufsbildenden, freizeit- und erholungsbezogenen, sozialen, ökologischen, politischen, kulturellen und sportlichen,
- mehr oder weniger pädagogisch und sozial gerahmten,
- von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften,
- an Kinder und Jugendliche adressierte Angebote und Projekte,
- an unterschiedlichen Orten.

Kinder ab dem Schulalter und Jugendliche können hier

- selbstständig, mit Unterstützung oder in Begeleitung von ehrenamtlichen und oder beruflichen Mitarbeiter*innen,
- individuell oder in Gruppen,
- zum Zweck der Bildung sowie Freizeit und Erholung
- einmalig, sporadisch, über einen turnusmäßigen Zeitraum oder für eine längere, zusammenhängende Dauer zusammenkommen und sich engagieren.

Die Kinder- und Jugendarbeit konstituiert damit ein gesellschaftlich vorgehaltenes und verantwortetes, freiwilliges Bildungsangebot. Weder können Kinder und Jugendliche zu einer Teilnahme verpflichtet werden noch können sie ihre Teilnahme einklagen.

Abb.2: Kinder- und Jugendarbeit – Arbeitsdefinition nach Thole, Pothmann und Lindner (2022, S.24)

2.1.2. Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA)

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) wirkt wie bereits geschrieben als drittgrößtes Handlungsfeld in der Jugendhilfe (Deinet et al., 2017, S.12). Inhaltlich orientiert sich die OKJA an verschiedenen Merkmalen:

„Unter ‘Offene Angebote’ fallen beispielsweise Kinder- und Jugendzentren, -treffs, Halboffene/Offene Türen bzw. der ‚OT-Bereich‘, pädagogisch betreute (Abenteuer-)Spielplätze, Spiel- oder Sportmobile oder aufsuchende Arbeit. (...) Unter offenen Angeboten sind solche mit einer Komm- und/oder Geh-Struktur zu verstehen, die im Grundsatz auf Dauer angelegt sind und keinen festen Teilnehmerkreis aufweisen. Die Teilnahme erfordert keine Mitgliedschaft und ist in aller Regel voraussetzungslos.“ (Kinder- und Jugendhilfereport, 2018, S.105)

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ergänzt im Weiteren das Prinzip der *Freiwilligkeit* als maßgebend und erklärt, dass Arbeitskonzepte oftmals in Abhängigkeit des *sozialräumlichen Rahmens* gebildet werden. Schwerpunkte ergeben sich somit aus den örtlichen (städtischen; regionalen; ländlichen) Gegebenheiten. Physisch-räumlich agiert die OKJA in der Regel ebenfalls nach den Prinzipien der *Offenheit*. In Kombination mit dem Prinzip der Komm-/ und Geh-Struktur (*Freiwilligkeit*) ergibt sich für die Besucher:innen von offenen Angeboten somit ein

besonderer *Bildungsraum*, in welchem junge Menschen durch den gegebenen Handlungsrahmen „ungeachtet pädagogisch- intentionaal als entscheidungsmächtige Subjekte anerkannt werden und sich jenseits vom formellen Zwang für selbst gewählte Aktivitäten und Projekte zusammenschließen können“ (BMFSFJ, 2020, S.387). All dies kann eine *machtarme Struktur* ergeben, welche durch *Beziehungsarbeit* zu *demokratischen Aushandlungsprozessen* führen soll und damit hohe Potenziale hinsichtlich der „Förderung und Entwicklung von demokratischen Werthaltungen“ innehat (BMFSFJ, 2020, S.389). Zusammenfassend ergeben sich somit (u.a.) *Offenheit* (frei zugängliche Areale), *Freiwilligkeit* (Komm- und Geh Struktur), *Niedrigschwelligkeit* (Kein Leistungsdruck), *Bedürfnis- und Lebensweltorientierung* (Sozialraum bildet Rahmen) und *Partizipation* (demokratische Aushandlungsprozesse) als Leitaspekte und Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

2.1.3. Adressant:innen der Kinder- und Jugendarbeit: Lebensphase Jugend

Die Adressat:innen der Kinder- und Jugendarbeit scheinen zunächst naheliegend zu sein. Wie der Name bereits implementiert, stehen junge Menschen im Fokus dieses Arbeitsfeldes. Die juristisch geltenden Begriffsbestimmungen und Altersabgrenzungen von Kindern, Jugendlichen und Volljährigen werden grundsätzlich in §7 Abs.1-4 SGB VIII definiert:

- (1) „Im Sinne dieses Buches ist
1. Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist (...),
 2. Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist,
 3. Junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist,
 4. Junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist, (...)

Die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) ordnet in ihren Bestimmungen die Altersstufen etwas anders ein. *Kindheit* erstreckt sich laut BpB bis zu einem Alter von etwa zwölf Jahren. Das *Erwachsenenalter* wird ab einem Alter von etwa 20 Jahren charakterisiert (bpb.de). An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Altersabgrenzungen stets variieren und nicht eindeutig festgelegt werden können. Diese Tatsache ist für Scherr (2009, S.17) nicht

verwunderlich. Dieser schreibt, dass altersbestimmende Festlegungen und Abgrenzungen niemals hinreichend sein können. Vielmehr verweist Scherr auf die Auffassung, Jugend als *soziales Phänomen* anzusehen, welches durch Inhalte und Lebensvollzugsformen ihren Charakter bekommt. Doch auch bei dem Versuch näherer Begriffsbestimmungen und Charakterisierungen ergeben sich Unklarheiten. Jugend als Begriff besitzt laut Scherr (2009, S.17) keine klaren wissenschaftlichen Festlegungen, sondern entspringt vielmehr der Alltagssprache. Folglich existieren auch keine einheitlichen Definitionen.

*„Soziologen sprechen von der Jugend, Psychologen eher von
Adoleszenz und Biologen von der Pubertät“
(Fend, 2013, S.22)*

Die Bezeichnung und die Interpretationen der Lebensphase Jugend (Kindheit und Erwachsenenalter eingeschlossen) scheinen demnach auch je nach Wissenschaftsdisziplin zu variieren. In Abhängigkeit des jeweiligen zentralen Gesichtspunktes akzentuieren sämtliche Fachrichtungen unterschiedliche Merkmale. Ebenso beschreibt Fend (2013) vorhandene *historische, traditionelle* und *moderne* Herangehensweisen. Mit dem Wissen, dass die Lebensbedingungen junger Menschen demnach stets in Abhängigkeit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung stehen (Scherr, 2009, S.19), müssen Bestimmungen also auch im jeweiligen zeit- und gesellschaftshistorischen Kontext betrachtet werden. Überschneidend wird die Jugend jedoch als Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter verstanden und laut Scherr (2009, S.17) mit jugendtypischen „Annahmen über besondere Verhaltensmuster und Eigenschaften“ in Verbindung gebracht. Zudem weist dieser Lebensabschnitt besondere Merkmale auf. Vom BpB werden die Besonderheiten der Ablösungsprozesse vom Elternhaus, der Aufbau von persönlichen Wertesystemen sowie die sich ergebenden Rechte (Wahlrecht, Ehereife, u.a.), aber auch noch existierende Schutzfaktoren (Arbeitsschutz, u.a.) und Unterstützungshilfen hervorgehoben. Ähnliches dokumentiert Scherr (2009, S.21) und bezeichnet es als eine „transitorische Phase unsicherer, sozial nicht garantierter Übergänge“ in welcher „Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten ebenso wie Risiken des Scheiterns“ integriert sind.

Die Lebensphase Jugend wird zudem mit verschiedenen *Entwicklungsaufgaben* in Verbindung gebracht. Lowinski (2007, S.56) listet in diesem Kontext (u.a.) den Aufbau eines stabilen Selbstwertgefühls, Soziale und Emotionale Kompetenzen, Freizeitgestaltung, Ablösung und Unabhängigkeit vom Elternhaus, Umgang mit Konflikten sowie die Schul- und Berufsorientierung auf. Gleichzeitig ist die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von personalen und sozialen Ressourcen abhängig, welche verständlicherweise nicht bei jedem jungen Menschen identisch sind. Insofern besteht auch stets die Möglichkeit des Scheiterns (vgl. BMFSFJ). Abschließend bleibt zu sagen, dass sich die Adressat:innen der OKJA in einem äußerst fluiden Lebensabschnitt befinden. Gleichzeitig sind auch die Lebenswelten der Adressat:innen sehr heterogen. Das *Alter* und *Geschlecht*, die *soziale* und *kulturelle Herkunft* sowie das *sozial-räumliche Umfeld* prägen jedes Subjekt individuell. Es kann somit nicht von der *Einen Kindheit*, oder der *Einen Jugendphase* gesprochen werden. Genau diese Heterogenität bildet das gesamte Arbeitsfeld ab und verdeutlicht die pädagogische Herausforderung jedes einzelnen Angebotes (BMFSFJ, 2017).

2.2. Sport

Der Terminus Sport und das gesellschaftliche Verständnis darüber durchläuft einem stetigen Wandel und ist mittlerweile zu einer „diffusen Vielfalt geworden“ (Löwenstein, Steffens & Kunsmann, 2020, S.22). Ein genereller Anstieg sportlicher Aktivität in der Gesellschaft zeichnet sich zunehmend auch durch eine Differenzierung (Pluralisierung) der Sportarten, Interessen und Aktivitäten ab. Löwenstein, Steffens und Kunsmann (2020) benennen dafür den Prozess der *Individualisierung* ab dem 20. Jahrhundert als bedeutenden Einflussfaktor. „Resultat dieser Ausdifferenzierungen ist, dass heute kaum mehr erfasst werden kann, was unter Sport eigentlich zu verstehen ist und was den modernen Sport ausmacht“ (Löwenstein, Steffens & Kunsmann, 2020, S.23).

Sportverständnis im engen Sinne

Vier Grundmerkmale des Sports helfen, einer konkreteren Begriffsbestimmung etwas näher zu kommen (Heinemann, 2007, S.53f in Löwenstein, Steffens und Kunsmann, 2020, S.24):

„ <i>Körperliche Leistung</i> : zielgerichteter Umgang mit dem Körper und notwendige motorische Fähigkeiten wie Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Beweglichkeit“
„ <i>Wettkampf</i> : Leistungsvergleich, messbar am erzielten Wettkampfergebnis“
„ <i>Sportartenspezifisches Regelwerk</i> : eine sozial organisierte Form des Umgangs mit dem Körper; Sport ist durch ein Bündel von Regelungen definiert“
„ <i>Unproduktivität</i> : Handlungen im Sport zielen nicht darauf, Produkte zu erstellen oder ein Werk zu schaffen“

Tiedemann (2006) orientiert sich in seinen Annäherungsversuchen etwas näher an soziokulturellen Aspekten:

„Sport ist ein kulturelles Tätigkeitsfeld, in dem Menschen sich freiwillig in eine Beziehung zu anderen Menschen begeben, um ihre jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Bewegungskunst zu vergleichen - nach selbst gesetzten oder übernommenen Regeln und auf Grundlage der gesellschaftlich akzeptierten ethischen Werte.“ (Tiedemann, 2006, S. 1)

Wird dieses Zitat als Ausgangspunkt genommen, geht es im Sport darum, dass in einem gegebenen Rahmen (freiwillige) Interaktion stattfindet, in denen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Bewegung im Mittelpunkt stehen und verglichen werden.

Sportverständnis im weiteren Sinne

Jansen, Seidl und Richter (2019) versuchen die sehr engen Sportdefinitionen etwas umfassender zu formulieren. So werden laut der Autor:innengruppe Begriffe wie *Bewegung* oftmals übergangen. Da sich aber die Bewegungsformen in der Moderne aufgrund der wandelnden Lebensrealitäten jedoch gewandelt haben, schreiben sie Bewegungsausübungen wie etwa Spaziergehen ebenfalls einen sportlichen Wert zu. Ähnliches vermerken Kuhlmann und Balz (2008) in dem sie schreiben, dass Bewegungsformen wie Wandern in ebensolchen Definitionen nicht unter dem Verständnis von Sport fallen würden. Dabei findet der Sport laut den Autoren seinen Sinn in der Ausübung selbst und das Tun vom Nicht-Notwendigen wird vom Sporttreibenden selbst als sinnvoll angesehen. Mit dem Versuch den Sportbegriff also etwas weiter zu fassen verweisen

Jansen, Seidl und Richter (2019) auf die Definition von Krüger et al. (2013, S.229): „Immer geht es um *Bewegungsverhalten*, das nach *kulturell vorgegebenen Deutungsmustern von Menschen in sozialen Kontexten durchgezogen und als sportbezogen erlebt wird*“.

Zusammenfassend kann und sollte der Sport demnach je nach Kontext differenziert betrachtet werden. Sowohl die engen Definitionsversuche im Sinne von *körperlicher Bewegung, Fähigkeiten, Wettkampf, Leistung, Rahmen und Regeln* sowie *Unproduktivität und Interaktion*, als auch weite Begriffsbestimmungen in denen es um die Natur des *Sich-Bewegens* geht, werden je nach Formulierung unweigerlich kritische Stimmen eines Gegenlagers erzeugen. Die gleiche Problematik ergibt sich beim Versuch, die unterschiedlichen *Formen* des Sports zu definieren und zu kategorisieren. Das traditionelle Sportverständnis strukturierte den Sport lange Zeit anhand des Pyramidenmodells des Sports (Jansen et al., 2019). Dieses Modell unterteilt den Sport im Kontext des Zwecks und der Intensität aufsteigend in *Breitensport, Leistungssport, Spitzensport* und *Berufssport*. Säulenmodelle gliedern dagegen in *Breitensport, Freizeitsport, Gesundheitssport, Leistungssport* und *Hochleistungssport* ein (Löwenstein et al., 2020, S.23). Laut Grupe (2003) wird in der postindustriellen Gesellschaft jedoch von einer *neuen Sportlichkeit* und einem damit einhergehenden erweiterten, individualistisch- und hedonistisch geprägten, Sportsbegriff und Werteverständnis gesprochen, was die plastischen Unterteilungsversuche des Sports ebenfalls in Frage stellt. Im Kontext sportbezogener (Offener) Kinder- und Jugendarbeit, sollte abschließend geklärt werden, von welchem Begriffsverständnis im Rahmen dieser Arbeit ausgegangen wird. Auf Grundlage der allgemeinen Prinzipien der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit ist davon auszugehen, dass der Fokus von Sportangeboten nicht auf Leistungssteigerung, motorischer Mängelbehebung oder dem Erzielen von spezifischen Wettkampfergebnissen liegt. Im Rahmen dieser Arbeit sollte daher von einem erweiterten Sportbegriff und der Annahme ausgegangen werden, dass Sport ein sozial konstruiertes Phänomen (Brandi, 2005, S.239) ist, dessen (positive) Effekte auf die sozialen und kognitiven Fähigkeiten sowie der Persönlichkeitsentwicklung in der OKJA genutzt werden.

2.2.1. Sport und die Bedeutung im Jugendalter

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, welchen Stellenwert der Sport im Kindes- und Jugendalter einnimmt. Der Abschnitt 2.1.3. „Adressant:innen der Kinder- und Jugendarbeit: Lebensphase Jugend“ eröffnete bereits einige Hintergründe zu den besonderen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben von jungen Menschen im Alltag. Auch diese Aspekte sollen nun mit Sport in Beziehung gesetzt werden. Obwohl Sport als eines der „häufigsten und subjektiv wichtigsten Tätigkeiten im Aufwachsen“ von jungen Menschen deklariert wird, scheint ein Rückgang von bewegungsorientiertem Freizeitverhalten zu bestehen (Neuber, 2021, S.1070; Zimmer, 1998, Neuber & Züchner, 2017). Eine zunehmende Mediatisierung und Technisierung im Alltag sowie die Reduktion zugänglicher Spiel- und Bewegungsräume nennt Zimmer (1998) als mögliche Ursachen. Die Medienwelt erlangt für Kinder- und Jugendliche eine wachsende Bedeutung (vgl. BMFSFJ) und Bewegungsfreiheiten werden in Wohnräumen erheblich eingeschränkt. Brettschneider (2008, S.6) vermerkt, dass ebendiese Tendenzen zu einer allgemeinen Reduzierung der Alltagsmotorik bei jungen Menschen führt. In der Sportwissenschaft werden die motorischen Fähigkeiten in die Bereiche Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit und Ausdauer eingeteilt. Brettschneider weist bei Jugendlichen in sämtlichen Bereichen auf einen Rückgang von 10-15% im Zeitraum der letzten 25 Jahre hin. Dass dies einen Einfluss auf das Gesundheitsbefinden- und Verhalten junger Menschen haben kann, verdeutlicht die Aussage von Hurrelmann (2010, S.180): „Viele der Befindlichkeits- und Gesundheitsstörungen im Jugendalter stehen in engem Zusammenhang mit den Lebensgewohnheiten, insbesondere dem Bewegungs-, Ess-, Hygiene- und Entspannungsverhalten.“ Hoffmann (2016, S.13) fasst hinsichtlich der generellen Sportaktivität von jungen Menschen verschiedene Studien zusammen und schreibt: „In einer Untersuchung der Stadt Leipzig (2007) gaben 56% der befragten Jugendlichen im Alter von 12-20 Jahren ein starkes bis sehr starkes Interesse an sportlichen Aktivitäten an.“ Im Weiteren legen Untersuchungen von Baur und Burrmann (2000) dar, dass „21% der von ihnen befragten Jugendlichen“ den Sport als „wichtigste Freizeitaktivität“ benennen

(Hoffmann, 2016, S.13). In diesem Sinne kann bereits resümiert werden, dass Sport trotz der sinkenden Zahlen ein wichtiger Bestandteil im Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen bleibt. Die Beweggründe für das sportliche Engagement sind jedoch sehr vielseitig. So werden Spaß, Kompetenzerwerb, Geselligkeit, Gesundheit oder die gewünschten Erfolge bei Wettkämpfen als Motive angegeben (Hoffmann, 2016). Bezüglich der bevorzugten und besuchten Sportorte junger Menschen zeigt sich, dass Sportvereine und der organisierte Sport als wahrscheinlich wichtigste Settings agieren, der Stellenwert des informellen Sektors jedoch steigt (Baur und Burmann, 2004, S.17). Brettschneider (2008, S.53) stellt fest, dass die unterschiedlichen Formen der Sportausübung ein „jugendtypisches Freizeitmuster“ darstellen. Fessler (1999 in Scheid und Simen, 1999) sieht eine besondere Attraktivität von informellen sportlichen Aktivitäten, welche ohne großen (Kosten-) Aufwand in der nahen örtlichen Umgebung stattfinden können. Diese Tendenz deckt sich mit dem Verständnis eines erweiterten Sportbegriffs und wandelnden Werten, die in der jugendlichen Sportszene nicht allein auf Leistungskriterien basieren (Brettschneider, 2008). Sämtliche genannten Aspekte bilden natürlich nur einen Teil dessen ab, was im Kontext von Sport und Jugendlichen analysiert werden könnte. So nimmt auch der immer größer werdende Bereich der Ganztagschulen eine bedeutende Rolle im Sportverhalten junger Menschen ein (Neuber & Züchner, 2017). Die Autoren schreiben: „Sportaktivitäten gehören zu den häufigsten Angeboten im Rahmen der Ganztagschule“ (ebd. S.408) und verweisen auf Angebotsraten von 98-99%. Da sich ein Großteil des Alltags im Leben von Kindern und Jugendlichen im Schulkontext bewegt, ist dies nicht verwunderlich. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit, soll diese Erwähnung jedoch genügen. Es wird dahingehend insbesondere auf Neuber und Züchner (2017) verwiesen. Resümierend kann nunmehr notiert werden, dass sich das Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen stetig im Wandel befindet. Derzeit scheinen Abwärtstrends hinsichtlich der quantitativen Bewegungsaktivität vorzuliegen und dennoch nimmt Sport für viele junge Menschen einen außerordentlich hohen und vielseitigen Stellenwert ein.

2.2.2. (Soziale-) Funktionen des Sports – Allgemein und im Jugendalter

Die generellen Effekte von Sport wurden in der Vergangenheit großflächig untersucht und sind noch heute in sämtlichen Wissenschaftsdisziplinen Gegenstand von Forschungsprojekten. Unumstritten sind nach Brinkhoff (1998, S.109f) die sowohl physischen, als auch psychischen Einflüsse von Sport. Über die positiven Effekte auf das (psycho-soziale) psychische Wohlbefinden, die präventiven-, entwicklungsfördernden- und rehabilitativen Wirkungen auf die Gesundheit oder auf die motorischen- und körperlichen Entwicklungsprozesse herrscht ebenfalls ein überwiegender Konsens. Gleiches gilt im Kontext der Stressregulation. Präventive und schützende Wirkungen von Sport werden in Belastungssituationen erkannt. Ergänzend hat Sport positiven Einfluss auf das Selbstkonzept und schützt dahingehend vor negativen Belastungserfahrungen (Brinkhoff, 1998, S.111f). Diese Auflistung legt dar, dass die Wirkungsbereiche und Effekte von Sport überaus vielfältig sind. Aufgrund der Komplexität wird sich im Folgenden daher spezifisch auf die für die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit relevanten Funktionen und Effekte von Sport beschränkt. In Anlehnung an die Grundprinzipien und Ziele des Arbeitsfeldes sind es daher die *Sozialen Funktionen des Sports*, die hervorgehoben und im Rahmen dieser Arbeit explizit erörtert werden sollen.

Unter Sozialen Funktionen wird grundsätzlich der Beitrag verstanden, welcher zum Erhalt oder dem Erreichen eines sozialen Systems geleistet wird (Scheid und Simen, 1999, S.7). Scheid und Simen (1999, S.8) betonen jedoch, dass die Annahme darüber, Sport erfülle eine „pro-soziale Funktion“ und die daraus hervorgegangenen Kampagnen (z.B. „Soziale Offensive“), stets kritisch betrachtet werden sollten. Der Grund dafür ist, dass Sport die gewünschten sozialen Funktionen eben nicht ‚per se‘ in sich tragen, sondern lediglich das Potenzial dafür anbietet. „Die sozialen Aufgaben des Sports stehen in engem Zusammenhang mit den individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Erfordernissen“ und angestrebte Wirkungen „stehen in einem Zusammenhang mit der didaktisch-methodischen Gestaltung des Bewegungsangebotes“ (Scheid und Simen, 1999, S.8f).

Und dennoch weisen die Autoren auf Funktionen im Bereich *Soziales Lernen, Soziales Handeln, Chancen zur individuellen Entwicklung, Gemeinschaftliches Miteinander, Reduzierung von Belastungen* und den positiven Beitrag zur *Lösung von Konflikten* hin. Auch Löwenstein et al. (2020, S.17) verweisen auf die großen Bedeutungen im Bereich *soziales Lernen* und *Persönlichkeitsentwicklung*. Um den genannten Aspekten einen Rahmen und Struktur zu geben, soll im Weiteren die Unterteilung von Heinemann (1983 S.209) über die sozialen Funktionen des Sports genutzt werden:

Sozio-emotionale Funktion des Sports

Da sportliche Betätigung ein Gegengewicht zum Alltag und zur Langeweile und Spannungslosigkeit erzeugt, können Spannungen, Aggressionen und Konflikte reguliert werden.

Sozialisationsfunktion des Sports

„Sport erfüllt eine Sozialisationsfunktion, indem er kulturelle Moral- und Glaubensvorstellungen im Individuum verankern und persönliche Charaktermerkmale entwickeln hilft“ (Heinemann, 1983, S.211). Entsprechend kann die „Fähigkeit und die Bereitschaft zu sozial-normativem Handeln“ gefördert und die Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst werden. Gleichmaßen können durch Sport die Soziabilität und Normen wie Fairness, Kooperation, Solidarität geprägt werden. Sport ist gekennzeichnet durch soziale und oftmals non-verbale Kommunikation. Diese Eigenschaften können förderlich für die kognitiven Fähigkeiten sein. Zusätzlich ergänzt Heinemann (1983), dass Mängel einer Sozialisation durch Sport behoben werden können.

Sozial-integrative Funktion des Sports

Sport verkörpert die gesellschaftlichen sozialen Werte und Normen und bietet dadurch die Möglichkeit einer gemeinsamen Identifikation. Somit schafft er einen Raum, „Individuen aus unterschiedlichen Gruppen, sozialen Schichten und Nationen zu einem Kollektiv zusammenzufassen“ (Heinemann, 1983, S.213).

Ergänzend definiert Heinemann die *politischen Funktionen, Sport als Instrument sozialer Mobilität* und die *Biologischen Funktionen*.

2.3. Sportbezogene Kinder- und Jugendarbeit

Die Verknüpfung von Sport und Kinder- und Jugendarbeit wurde lange Zeit gescheut und der Sport erfuhr im Praxisalltag von Jugendhilfeeinrichtungen nur sehr geringe Aufmerksamkeit (Kreft, 2007). Es herrschte insbesondere eine Skepsis gegenüber verschiedenen sportbedingten Selektionsmechanismen (Alter, Geschlecht, Leistung), die mit den Zielsetzungen der Jugendhilfe nicht vereinbar waren. Auch aktuell und explizit in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit wird nach Neuber (2021) die Relevanz der Methodik zu geringgeschätzt. Allerdings sind Bewegungen erkenntlich, in denen sich die Sportwissenschaft und die Sozialpädagogik aufeinander zubewegen (Kreft, 2007). Die Öffnung und Hinwendung der Jugendhilfe zum Sport führten 1991 dazu, dass Sport als Methodik in der Jugendhilfe gesetzlich verankert wurde. §11 (3) Abs. 2 SGB VIII, dass „Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit“ zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehört (vgl. Nomos Gesetze). Ab diesem Zeitpunkt besitzt Sport als Methodik in der Jugendarbeit seine gesetzliche Legitimation. Dennoch bringt Sport im Kontext pädagogischer Ansätze noch immer Schwierigkeiten mit sich. Sport aus pädagogischer Sichtweise bewegt sich stetig in Abhängigkeit der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Neuber, 2021, S.1071) und eröffnet unweigerlich ein äußerst „ambivalentes Erfahrungsfeld“. Einerseits scheint Sport als „Spiegel der Gesellschaft“ (Beckers, 1993, S.13 in Neuber, 2021, S.1071) zu wirken und vertritt mit einer *ausgeprägten Leistungsorientierung* die Werte der modernen westlichen Gesellschaften (kapitalistische Gesellschaftsordnung mit Objektivierung, Ökonomisierung und Maximierung). Andererseits bildet Sport aber auch ein *Experimentierfeld* ab, in dem durch informelle Rahmen und etwa durch erprobte Ausdrucksformen und neuer Stile vielfältige Erfahrungen im Bereich *sozialen Handelns* und *Identitätsbildung* gemacht werden können (ebd. S.1071). Entsprechend geht es auch darum, dass sich sportbezogene (Offene) Kinder- und Jugendarbeit in der Praxis stets mit der Ambivalenz von Sport auseinandersetzen sollte. Denn auch *Anerkennung* und *Erfolg* stehen unmittelbar neben *Miss-erfolg* und *Ausgrenzung* (Neuber und Gebken, 2009 in Neuber, 2021, S.1071).

2.3.1. *Warum?* - Sportbezogene Jugendarbeit: Potenziale und Effekte von Sport in der OKJA

Im Kapitel 2.2.2. „(Soziale-) Funktionen des Sports Allgemein und im Jugendalter“ wurde aufgezeigt, dass Sport unter bestimmten Bedingungen positive Effekte auf viele (soziale) Bereiche von jungen Menschen haben kann. Es herrscht ein übergeordneter Konsens über die Wirkungsmöglichkeiten von Sport, was demnach als eine grundsätzliche Antwort auf das „*Warum*“ angesehen werden kann. Neuber (2021) kritisiert jedoch, dass die pädagogische Relevanz dieser vielfältigen Erlebnis- und Bildungspotenziale in der OKJA zu geringgeschätzt wird. Dem Autoren zufolge werden Sportaktivitäten lediglich „informell in die Alltagsvollzüge der Jugendarbeit integriert“ (ebd. S.1069). Im Weiteren sieht Neuber verschiedene Bedingungen von Bewegung, Spiel und Sport als generell positiv im Kontext pädagogischer Inszenierungen mit jungen Menschen, die eine Antwort nach dem „*Warum*“ bestärken. Diese Merkmale des Sports begründen, weshalb Sport als Methode in der Kinder- und Jugendarbeit ein hohes arbeitspraktisches Potenzial bietet (Neuber, 2021, S.1071f):

„Der Sport zählt zu den häufigsten und wichtigsten Aktivitäten im Leben von Heranwachsenden, was bei vielen Kindern und Jugendlichen mit einem hohen Maß an *Identifikation* und *Begeisterung* einhergeht.“

„Die *Freiwilligkeit* und prinzipielle *Offenheit* des Sports bieten gute Möglichkeiten für variable Aufgabenstellungen, die im Sinne von Differenzierung unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen ansprechen können.“

„Die für Lernprozesse unausweichlichen *Rückmeldungen* erfolgen im Sport direkter als in vielen anderen Handlungsfeldern, weil Heranwachsende die Wirksamkeit ihres Handelns häufig unmittelbar am ‚eigenen Leib‘ erfahren.“

„Die Schwierigkeit des Verstellens von Bewegungen und die Unmittelbarkeit körperlichen Erlebens und Erfahrens sichern ein hohes Maß an *Authentizität* in Lernprozessen. Zugleich sind körperliche Aktivitäten immer mit emotionalen Prozessen verbunden.“

„Die meisten Sportaktivitäten werden in der *Interaktion* mit anderen durchgeführt, was auf Basis der körperlichen Auseinandersetzung besondere Möglichkeiten der Kooperations- und Konkurrenz erfahrung bietet.“

„Über die Präsentation des eigenen Körpers eröffnet das Feld Möglichkeiten für ästhetische Erfahrung, die auch jenseits sprachlich-diskursiver Auseinandersetzung liegen können und nicht auf kompositorische Sportarten beschränkt sein müssen.“

Identifikation und *Begeisterung*, *Freiwilligkeit* und *Offenheit*, *Rückmeldung*, *Authentizität* sowie *Interaktion* eröffnen demnach den Raum für die Umsetzung von Sportangeboten in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit (Neuber, 2021, S.1071f.).

2.3.2. *Wie?* - Arbeitsprinzipien sportbezogener Jugendarbeit

Die Art der Inszenierung sportbezogener Angebote eröffnet nach Neuber (2021) erst das Potenzial der sportlichen Betätigung und es stellt sich daher die Frage, „*Wie*“ die pädagogischen Wirkungen letztlich erreicht werden können. Nach Neuber (2021, S.1070) und Löwenstein et al. (2020, S.18) hängen diese schließlich unmittelbar von „der pädagogischen Inszenierung“ sowie der „Reflexion des Sportgeschehens“ ab. Denn von einer „per se“ Wirkung des Sports könne nicht ausgegangen werden (Löwenstein et al., 2020, S.15). Im Hinblick auf die Frage, „*Wie*“ Sportangebote in der Praxis umgesetzt werden sollten, werden nunmehr vertiefend die Arbeitsprinzipien sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit von Neuber (2021, S.1074-1075) genutzt. Neuber verweist in seiner Ausarbeitung zur Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zunächst ebenfalls auf die grundsätzlichen Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit (*Offenheit*, *Freiwilligkeit*, *Prozessorientierung*, *Partizipation*, *Lebensweltorientierung*, *Geschlechtssensibilität*). Darauf aufbauend setzt er diese Grundprinzipien mit Arbeitsprinzipien aus dem (Schul-) Sportkontext in Zusammenhang und bildet folgende sechs Arbeitsprinzipien für eine sportbezogene Kinder- und Jugendarbeit (Neuber, 2021, S.1074f):

Prozessorientierung:

„Pädagogische Wirkungen sind auch im Sport nur zu erwarten, wenn sich die Beteiligten auf den Prozess einlassen können. Dazu gehört die Berücksichtigung von Konflikten („Störungen haben Vorrang“) ebenso wie die Möglichkeit, jederzeit aus dem Angebot aussteigen zu können („Stopp-Regel“).“

Bewegungsorientierung:

„Im Gegensatz zu anderen Inszenierungen werden sportliche Angebote zunächst immer auf die motorische Ebene bezogen. Aufgabenstellungen sollten darum zunächst immer auf konkrete

Bewegungsaktivitäten abzielen und erst in zweiter Linie auf Reflexionsprozesse.“

Erfahrungs- und Handlungsorientierung:

„Eng damit verbunden ist die Idee, Erkenntnisse nicht aus der Belehrung durch eine Leitungsperson, sondern soweit wie möglich aus eigenen Erfahrungen zu ziehen. Sollen bspw. Regeln des Zusammenspiels verändert werden, sollten sie konkret erfahren werden, bevor über sie abgestimmt wird.“

Mehrperspektivität:

„Sport wird von den meisten Menschen als leistungsbezogenes Phänomen verstanden. Im Rahmen pädagogischer Inszenierung sollte aber auch unter anderen Perspektiven erfahren werden können, z.B. unter Aspekten wie Wahrnehmung, Ausdruck, Interaktion, Wagnis oder Gesundheit.“

Partizipation:

„Als Grundprinzip der Kinder- und Jugendarbeit spielen die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Heranwachsenden auch im Sport eine zentrale Rolle. Neben üblichen Beteiligungsregeln in der Gruppe sollte Partizipation in sportbezogenen Handlungssituationen übersetzt werden, z.B. zur Spielauswahl oder Pausengestaltung.“

Interaktion:

„Sportliche Aktivitäten werden zumeist mit anderen Menschen ausgeübt. Der Gestaltung der bewegungsbezogenen Interaktion kommt daher besondere Bedeutung zu. Sportangebote sollten konkrete Interaktionsmöglichkeiten bieten, zugleich aber auch sensibel mit Rückzugsmöglichkeiten umgehen.“

Zusammenfassend bildet Neuber (2021) demnach einen relativ konkreten Rahmen, „Wie“ sportbezogene (offene) Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit gestaltet werden sollten, sodass sie die gewünschten Effekte erzeugen können. Diese Grundprinzipien werden daher auch im Verlauf der weiteren Sportartenanalyse auf die Sportarten *Fußball*, *Klettern* und *Tanzen* angewendet.

2.4. Empirischer Einblick: Sport in der Praxis der OKJA

Dieser Abschnitt soll einen Einblick über die empirische Datenlage hinsichtlich sportbezogener Angebote in der Praxis der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit geben. Hierbei werden insbesondere die Erhebungen der StaBa herangezogen. Im Rahmen der Erhebungen kategorisiert das statistische Bundesamt die Kinder- und Jugendarbeit grundsätzlich in drei Bereiche (Gruppenbezogene Angebote, Offene Angebote sowie Veranstaltungen und Projekte) und setzt die „Anerkennung des Trägers“, eine „öffentliche Förderung“ sowie der „inhaltliche Bezug vor allem zu §11 SGB VIII“ als Voraussetzung (Kom Dat, März 2017, Heft Nr. 1 / 17, 20. Jg., S.7). Untersuchungsgegenstände der bundesweiten Erhebung sind die Form der *Träger*, welche *Angebote* für und von welchen *Menschen* gestaltet werden, die möglichen *kooperierenden Schulformen* sowie die *Herkunftsländer* der Teilnehmer:innen (Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Angebote der Jugendarbeit; 2015). Die Auswahl der Untersuchungsgegenstände weist bereits darauf hin, dass keine spezifischen Forschungen zu konkret angebotenen Sportarten in der OKJA vorliegen. Daher sollen nunmehr die *Formen* und die *Arten* der (Offenen) Angebote näher betrachtet werden. Es wird sich auf die zuletzt erschienenen Erhebungen aus den Jahren 2015 und 2017 berufen.

Die übergeordneten Daten der StaBa von 2015 und 2017 verweisen darauf, dass die Offenen Kinder- und Jugendarbeit in den vergangenen Jahren strukturell einen bundesweiten Aufschwung erlebt hat. So wurden im Jahr 2017 19.591 (+17% im Vergleich zu 2015) *Einrichtungsbezogene*- und 2.839 (+12% im Vergleich zu 2015) *mobile Angebote* gemeldet. Zu vermerken ist auch, dass die Anzahl der *Stammbesucher:innen* in dem Erhebungszeitraum deutschlandweit ebenfalls um 17% angestiegen ist (881.219). Dementsprechend erlebte auch die Anzahl der Trägerschaften ein merkliches Wachstum. Allein die Anzahl der *öffentlichen Träger* stieg deutschlandweit um 28% (von 3.732 auf 4.795), die Anzahl der *freien Träger* stieg in den zwei Jahren um 8% (von 13.041 auf 14.143). Diese Tendenz bestätigen auch die Statistiken und Kommentare aus den Erhebungen des Jahres 2018 (KomDat, Juni 2018, 1/18, 21.Jg.), in denen auf die enormen Zuwachsraten in

sämtlichen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe hingewiesen wird. Tiefergehende Informationen zu sportbezogenen Angeboten liefern die Erhebungen der StaBa nur bedingt. Die wahrscheinlich größten Zusammenhänge ergeben die ermittelten Daten der *Spiel- und/oder Sportmobile*. Im Jahr 2015 wurden 956 Offene Angebote im Bereich *Spiel- und Sportmobile* gezählt (76.666 Stammesbesucher:innen, 80 Besucher:innen der Angebote durchschnittlich und 956 Angebote insgesamt). Zwei Jahre später hat die Anzahl der Angebote für *Spiel- und Sportmobile* etwas abgenommen (846 Angebote im Jahr 2017), jedoch ist die durchschnittliche Zahl der Stammesbesucher:innen pro Angebot etwas gestiegen (80 Teilnehmer:innen 2015; 100 Teilnehmer:innen 2017) (Siehe Anhang 7.2.: Angebote der Jugendarbeit nach Angebotstyp (2015 & 2017)). Einen grundsätzlichen Sportbezug aber dennoch äußerst unspezifisch sind folgende Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik (Kinder- und Jugendhilfereport 2018, S.104). Diese besagen, dass 48,2% (Stand 2015) der offenen Angebote Merkmale mit dem *Themenschwerpunkt Spiel* aufweisen. Zudem besitzen 67,4% der Angebote *mehr als einen Themenschwerpunkt*, sodass Themenüberschneidungen von Trägern entsprechend häufig stattfinden und die Aussagekraft dieser Zahlen gering ist.

In weiteren Statistiken trennt das statistische Bundesamt die Bereiche *Spiel* und *Sport* jedoch explizit (Siehe Abb. 3 und 4).

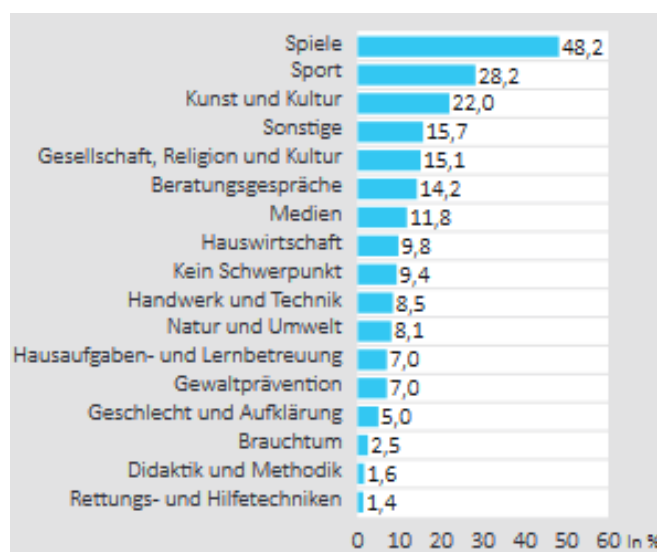


Abb. 3: Themenschwerpunkte offener Angebote zusätzlich zum „offenen Bereich“.
 Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Angebote der Jugendarbeit; 2015, in Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2018, S.112

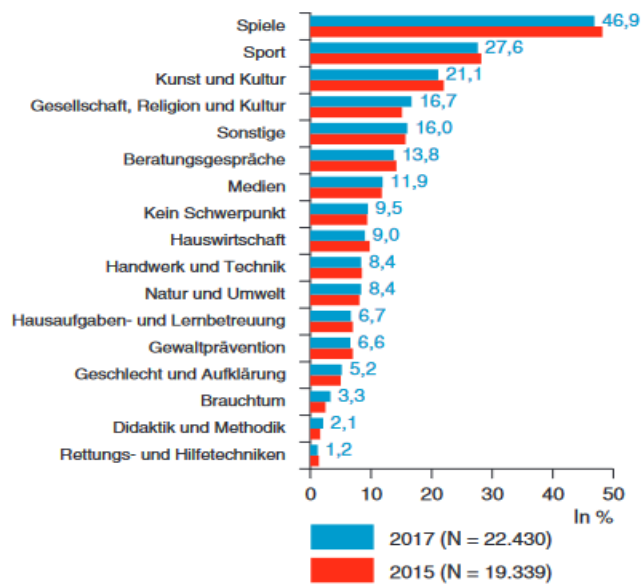


Abb. 4: Themenschwerpunkte zusätzliche offene Angebote 2015 und 2017.
 Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Angebote der Jugendarbeit; versch. Jahrgänge; eigene Berechnungen in: KomDat 2019, S.6

Laut diesen Auswertungen wird *Sport* mit 28,2% (2015) und 27,6% (2017) am zweithäufigsten, nach dem Themenbereich *Spiel* mit 48,2% (2015) und 46,9% (2017), in Angeboten zusätzlich zum offenen Bereich organisiert. Mühlmann und Pothmann (Kom Dat, Juni 2018, 1/18, 21. Jg. S.31) stellen jedoch die grundsätzliche Aussagekraft der vorhandenen Daten des statistischen Bundesamtes in Frage. Laut den Autoren bestehe die Möglichkeit, dass die Teilnehmer:innenzahlen verschönt werden oder, dass es sich um „Sammelmeldungen“ und zusammengefasste Angebote handeln könnte. Aus datenschutzrechtlichen Gründen können die gemeldeten Zahlen zudem nicht überprüft werden.

Von den Kritikpunkten abgesehen, machen die Erhebungen auf verschiedene Merkmale aufmerksam. Die quantitativen Zahlen im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind in den vergangenen Jahren gestiegen (vgl. Statistiken 2015, 2017, 2018), außerdem sind *Sport* und *Spiel* als Angebotsform in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit am häufigsten vertreten (vgl. Statistiken 2015 und 2017). Es scheint jedoch eine erhebliche Forschungslücke im Bereich der spezifischen Analyse sportbezogener Angebote in der offenen Kinder- und Jugendarbeit vorzuliegen, sodass keine eindeutigen Aussagen darüber getroffen werden können, welche konkreten Sportarten eingesetzt werden.

III. Diskurs: Sportartenanalyse

3.1. Methodik

Die Frage, welche Potenziale Sport in pädagogischen Kontexten im Allgemeinen mit sich bringen kann, wurde im vorherigen Kapitel thematisiert. Aus der bisherigen Literaturanalyse ergibt sich demnach, dass sich Sport aus pädagogischer Sicht insbesondere für junge Menschen anbieten kann. Das Verhältnis von Sport zu sozialen Arbeitsfeldern war lange Zeit distanziert. Es wurde jedoch vermehrt auf die bestrebten Bewegungen zueinander hingewiesen. Da der Sport aus seiner Natur heraus in vielerlei Hinsicht attraktiv für junge Menschen ist und zudem positive Effekte bewirken kann, liegt es nahe, weshalb sportbezogene Angebote auch in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit angewendet werden. Neubers (2021) Arbeitsprinzipien beantworten abschließend die Frage, welche Bedingungen (offene) sportbezogene Angebote erfüllen sollten, um ebendiese positiven pädagogischen Effekte zu erzielen. Sie begründet somit, *wie* Sport in der Praxis der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit angewendet werden kann. Offen bleibt nunmehr die Fragestellung, wie sich die Praxis der OKJA sportartenspezifisch ausrichten kann.

Weitere methodische Vorgehensweise

Es werden die Potenziale der Sportarten *Klettern*, *Tanzen* und *Fußball* exemplarisch analysiert.

Als Einstieg wird zunächst erörtert, wie die jeweilige Sportart aus *sozial-/pädagogischer Sichtweise* betrachtet wird. Weitergehend werden die *Sozialen Funktionen* des Sports (sozial-integrative-, sozio-emotionale-, Sozialisationsfunktion) von Heinemann (1983) auf die Sportart angewendet. Dies eröffnet erste Erkenntnisse darüber, welche Potenziale und Wirkungsweisen die Sportarten im Allgemeinen mit sich bringen und weitergehend von der OKJA genutzt und erstrebt werden können. Darüber hinaus werden die Arbeitsprinzipien sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit von Neuber (2021) als Grundlage dienen, die Sportarten hinsichtlich der Aspekte *Partizipation*, *Prozessorientierung*, *Erfahrungs-* und

Handlungsorientierung, Mehrperspektivität und den *Interaktionsmöglichkeiten* zu untersuchen. Für die Analyse der einzelnen Sportarten bedeutet dies:

Inwiefern weisen die Sportarten Tanzen, Fußball und Klettern förderliche sportartspezifische Eigenschaften im Sinne von ...

- Prozessorientierten Möglichkeiten,
- Bewegungsorientierten Möglichkeiten,
- Erfahrungs- und Handlungsorientierten Möglichkeiten,
- Möglichkeiten zur Einnahme verschiedener Perspektiven,
- Partizipativen Möglichkeiten,
- Interaktionsmöglichkeiten

... auf?

Bieten sich die Sportarten Klettern, Tanzen und Fußball demnach an, um die Arbeitsprinzipien sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit zielführend und systematisch umzusetzen? Zusammen soll somit ein Rahmen geschaffen werden, der zum einen die sportartbedingten (sozialen) Wirkungsmöglichkeiten erfasst, zum anderen soll mittels der Arbeitsprinzipien von Neuber (2021) ein konkreter Praxisbezug zur sportbezogenen (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit hergestellt werden. Diese Analyse stellt einen Versuch dar, Potenziale von Sportarten auf die Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu übertragen und mit konkreten Arbeitsprinzipien zu verknüpfen.

3.2. Klettern

Der Klettersport und der Gedanke des Freikletterns finden seine Wurzeln im deutschen Elbsandsteingebirge mit dem Erklimmen der massiven Sandsteintürme,- Wände- und Felsen. Mit dem Ziel, Passagen ohne technische Hilfsmittel und aus eigener Kraft zu überwinden, bildete sich das Sportprinzip und die Spielidee des Kletterns (Hepp, 1993 in Lehmann, 1999). Als Motive standen stetig die persönlichen Grenzerfahrungen, Bewegungsfreude, Naturerlebnis und Abenteuer, aber auch der Wettbewerbsgedanke im Vordergrund (ebd.). Laut Egger (2010) ermöglichte eine zunehmende politische Anerkennung eine gefestigte Organisationsstruktur mit zielgerichteten Ausbildungssystemen und Nachwuchsarbeit. Aber auch der Schritt in den Breitensport und der Integration im Schulsportbereich konnten sich daraufhin aufbauend

entwickeln. Es folgte also eine Öffnung des Klettersports für neue Bevölkerungsschichten. Lehmann (1999, S.41) schreibt dazu, dass „die subkulturelle Sportkletterbewegung [...] immer mehr zu einem Spiegel der Gesellschaft“ wird. Die Orientierung in Richtung Breiten- und Trendsport, Freizeitindustrie, Markt- und Medien sowie der Nutzen von kommerziellen Kletterhallen führen dazu, dass sich die Ideologie des Klettersports stetig wandelt.

„*Sportklettern* bezeichnet die Begehung einer Kletterroute ohne Hilfsmittel. Hierbei werden nur die natürlichen Möglichkeiten genutzt, die der nackte Fels bietet (In der Halle sind dies gekennzeichnete Griffe und Tritte). Künstliche Haltepunkte wie Haken, Keile oder Schlingen sind ausschließlich als Sicherung zu nützen.“ (Egger, 2010, S.17)

„Unter *Alpinem Sportklettern* wird das Klettern im alpinen Gelände über mehrere Seillängen (zwischen 30-35 m) verstanden. Ziel ist in den meisten Fällen die Besteigung einer Gipfelwand oder des Gipfels selbst.“ (Egger, 2010, S.17)

Bouldern: „Boulder kommt aus dem amerikanischen und bedeutet Felsblock. Hiermit ist das Klettern ohne Absicherung in Absprunghöhe gemeint.“ (Lehmann, 1999, S.16)

3.2.1. Potenziale und Wirkungsbereiche von Klettern für die Praxis der OKJA

Klettern aus sozial-/pädagogischer Perspektive

Es liegt in der Natur des Menschen, in der Kindheit dem Bedürfnis nach Bewegung nachzugehen, auf Bäume und Hindernisse zu klettern, Abenteuer zu erleben und Neues zu entdecken (Lehmann, 1999, S.70f). Dieser Bewegungsdrang fängt bei Kleinkindern bereits vor dem eigentlichen Laufen an, indem sich an Bänken oder Tischen hochgezogen wird. Es folgen Spielplätze mit Klettergerüsten oder eben Bäume (vgl. Kölsch/Wagner 2004, 102 in Egger, 2010, S.89). Dieser natürliche Bewegungsdrang junger Menschen bildet die Grundlage kletterbezogener sozial-/pädagogischer Gedankengänge. Lehmann (1999, S.51f) sieht in diesem Kontext jedoch immer eingeschränktere Bewegungswelten von Kindern und Jugendlichen als problematisch. In diesem Fall soll Klettern mittels pädagogischer Herangehensweisen intervenieren. Klettern kann mit dem hohen Erlebnischarakter im Rahmen *erlebnispädagogischer Projekte* große Potenziale in Form von *Lernen durch Erleben* mit sich bringen (Doll, 1991, S.32, in Lehmann, 1999, S.71f). Dabei

bilden die Psychische-, Motorische-, Soziale- sowie Natur- und Umweltebene die wesentlichen Bausteine. Zudem kann Klettern aus sozial-/pädagogischer Perspektive als *Intervention* genutzt werden, in welcher sich vermittelnd, präventiv, unterstützend und fördernd mit den Problemlagen der Adressat:innen auseinandergesetzt wird. „Dabei wirkt sie zwar nicht auf das direkte Problem, aber versucht durch persönlichkeitsbildende Maßnahmen den Mensch soweit zu fördern, um selbst Lösungen für das primäre Problem zu finden bzw. gemeinsam mit den SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen Lösungsstrategien zu erarbeiten“ (Egger, 2010, S.75f). Ziel von Klettern als Intervention ist Unterstützung bei Prozessen und Entwicklungen der Adressat:innen, um ein eigenständiges und selbstbestimmendes Leben führen zu können (ebd.). Aus sozial-/pädagogischer Perspektive herrscht ein grundlegendes Bewusstsein über vorhandene *Leistungsprinzipien* mit denen sich junge Menschen täglich konfrontiert sehen. Auch Klettern greift einen Leistungsgedanken auf, jedoch wird dieser als „Abgrenzung zu den herrschenden Zwängen der bürgerlichen Leistungsgesellschaft“ gesehen. Leistung werde „in einer positiven Konkurrenzatmosphäre“ erbracht und selbstbestimmt wird entschieden, „wann, wo und welche Leistungen vollbracht werden“ (Güllich, 1989, S. 44-45, in Lehmann, 1999, S.39f). Zudem wird häufig das hohe Maß an *Kreativität* dem Leistungsgedanken vorangestellt. Im Klettern und in jeder neuen Kletterroute gleicht keine Situation der anderen. Als Grundgedanke steht in diesem Sinne, dass die Kreativität im Klettern auch in weitreichenderen Zusammenhängen betrachtet werden soll, sodass auch im Lebensalltag reflektiert und sensibel auf Situationen reagiert werden kann (ebd.). Es scheint demnach eine Kombination aus einem alternativen Leistungsverständnis und Kreativitätsaspekt im Klettern zu bestehen. Lehmann (1999, S.77f) greift abschließend die pädagogischen Ziele des Kletterns von Braun (1999, S.171) auf:

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Vertrauen zum sichernden Partner - Durchhaltevermögen - Steuerung von Emotionen | | <ul style="list-style-type: none"> - Ausloten persönlicher Grenzen - Abbau von Minderwertigkeiten, Selbstunwert, Versagensängste - Aufbau von Selbstvertrauen |
|---|--|--|

Soziale Funktionen des Kletterns

Ziel ist es nicht „einen Bergsteiger oder Kletterer zu schaffen, sondern ihre Persönlichkeitsentwicklung zu fördern“ (Lehmann, 1999, S.82). Der Fokus der Autor:innen und auch dieser Arbeit liegt darauf, jungen Menschen Freude an Bewegung zu ermöglichen. In diesem Sinne bildet wiederum ein erweitertes Sportverständnis den Rahmen der folgenden Ausführungen.

Sozio-emotionale Funktion

Klettern verkörpert aus seiner Natur heraus einen gewissen Risikocharakter. Diese Risikoerfahrungen bergen ein hohes und vielfältiges (Lern-) Potenzial an psychologischen Effekten (Schwiersch, 1991, S. 43, in Lehmann, 1999, S.84f):

- „Bereitschaft zu Antizipation aversiver Situationen
- Selbstverantwortung und die Fähigkeit, Einflussfaktoren auf die eigene Entscheidung zu reflektieren
- die Erfahrung, dass Handlungsausgänge vom eigenen Verhalten abhängig sind (internale Kontrollerwartung) und schwierige Situationen bewältigt werden können (Leistungseffizienzerwartung)
- ein aktives, positiv besetztes, auch leistungsorientiertes Selbstbild
- die Fähigkeit, eigene Vermeidungstendenzen überwinden, sowie Emotionen dann kontrollieren zu können, wenn die Situation es erfordert.“

Die Auflistung verweist auf die vielfältigen psychologischen Wirkungspotenziale von Klettern. Übergreifend werden insbesondere die großen Effekte im Bereich der *Angstregulation* erwähnt. Egger (2010, S.35) äußert sich dahingehend, dass junge Menschen im Alltag mit unterschiedlichen Situationen (Schule, Ausbildung, neue Erfahrungen und Entwicklungen) konfrontiert sind, die Angstgefühle auslösen können. „Diese Angst kann oft hemmend wirken und Menschen davon abhalten, diesem Neuen bzw. Unbekannten gegenüberzutreten. Lernt die Person mit dieser umzugehen, kann die Angst neue Möglichkeiten und Wege eröffnen, da sie fordert Situationen zu kontrollieren und befähigt diesen Bedrohungen gegenüberzutreten“ (Egger, 2010, S.35). Von Klettern wird diesbezüglich angenommen, dass der Umgang mit Angst, dem Vertrauen zur sichernden Person und dem Seil, gefördert werden kann, bis hin zu der Einstellung „Ich kann mit Angst fertig werden. Ich bin ihr nicht hilflos ausgeliefert. Das Selbstvertrauen wächst“ (Lehmann, 1999, S.37). Dass der Umgang und die Regulation mit Angstgefühlen

individuell sind, ist ersichtlich. Im Klettersport gilt es demnach differenzierte unterstützende Möglichkeiten zu finden, Angst nicht zu vermeiden, sondern die „innere Erregung zu kontrollieren“ und „auf ein erträgliches Maß zu reduzieren“, sodass die positiven Effekte in den Vordergrund rücken und erhalten bleiben (Lehmann, 1999, S.36f; Schädle-Schardt, 1993, S.65, in Lehmann, 1999, S.83). Es kann dahingehend sensibilisiert werden, ob eine Angst im Moment sinnvoll ist, oder nicht. Auch Gruber (1997, S.156 in Lehmann, 1999, S.75) sieht durch Klettern ein „gesünderes Verhältnis zu Angstgefühlen, bessere Einschätzung der psychophysischen Leistungsfähigkeit, aber auch ein gesteigertes Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein.“ Als besonders positiv im Sinne der sozio-emotionalen Funktion wird auch das *Flow-Erleben* beim Klettern betont. Durch maximale Konzentration und abseits sonstiger Ablenkung zentriert sich die Aufmerksamkeit auf das unmittelbare Tun, sodass Handlung und Bewusstsein miteinander verschmelzen (ebd.). Der Autor sieht in diesem Erlebnis eine essentielle Erfahrung für die Entwicklung junger Menschen.

„Durch dieses Gefühl können sie lernen, dass es Freude macht, sich einer Herausforderung zu stellen, weil damit ein Erleben verbunden ist. Sie können lernen, sich einer Aufgabe zu stellen, welche den eigenen Möglichkeiten angemessen ist und so an den Herausforderungen wachsen. In diesem Sinne bietet Klettern das Potenzial, „Probleme oder Gedanken aus dem alltäglichen Leben für eine kurze Zeit zu vergessen und zu lernen, auf den eigenen Körper und die eigene Psyche zu hören.“ (Egger, 2010, S.35)

Sozial-integrative Funktion

Im Klettern geht es maßgeblich um persönliche Prozesse und individuelle (psychisch-, soziale-, motorische) Grenzerfahrungen. Es besteht ein Bewusstsein dafür, dass Jede:r unweigerlich individuelle Voraussetzungen mitbringt. Egger (2010) sieht insbesondere in lebensweltorientierten Ansätzen sozial-/pädagogischer Kletterangebote ein hohes sozial-integratives Potenzial in denen niemand ausgeschlossen werden muss. „Die Sportart Klettern kann ein sozial-/ erlebnispädagogisches Angebot für Menschen in unbelasteten aber auch belasteten Lebensumständen sein“ (ebd. S.84f). Zudem ermöglichen es die verschiedenen Klettervariationen von Bouldern bis zum Sportklettern, in Kombination mit den individuell wählbaren Schwierigkeitsgraden, dass die Sportart von „fast jedem

Menschen [...] durchzuführen“ ist und individuelle Vorteile entdeckt werden können (ebd. S.84f). Die Tatsache, dass von individuellen Zielen und unterschiedlichen Voraussetzungen beim Klettern ausgegangen wird, ermöglicht ein besonderes Potenzial, „sich in der Gruppe zu integrieren“ (ebd. S.84f). Die Autorin ergänzt, dass Sport natürlich unweigerlich biologische und psychische exklusive Prozesse mitbringt, von denen sich auch Klettern nicht frei machen kann. Mit dem Verweis auf die Art der Umsetzung ist es aber möglich, dass soziale- und finanzielle Barrierefreiheiten ermöglicht werden und Angebote für alle Kletterbegeisterten offenstehen. Egger (2010) schreibt, dass Integration in diesem Fall umfassender verstanden werden muss. „Wird mit Kindern und Jugendlichen aus einer Wohngemeinschaft geklettert, bedeutet dies nicht, dass sich die Kinder und Jugendlichen dadurch in die Gesellschaft integrieren können“ (ebd. S.85). Besondere sozial-integrative Wirkungen ergeben sich laut der Autorin durch zielgruppenübergreifende Angebote und die Erfahrungsprozesse. In einem geschützten Rahmen können erste Klettererfahrungen dazu beitragen, dass im Folgenden möglicherweise der Mut gefunden wird, an externe Vereine (o.ä.) heranzutreten. „Gerade für junge Menschen ist es oft schwierig alleine Neues auszuprobieren. Haben sie aber Selbstvertrauen, weil ein Grundkönnen schon vorhanden ist, wird diese Hürde leichter“ (Egger, 2010, S.85).

Sozialisationsfunktion

Beim Klettern mit Kindern- und Jugendlichen aus sozial-/pädagogischer Perspektive wird häufig das hohe Potenzial für die Entwicklung der Persönlichkeit sowie der Handlungskompetenz betont. Es geht darum, junge Menschen „zu ermutigen, selbstständig zu handeln und Entscheidungen zu treffen. Dies sind maßgebliche Voraussetzungen für die Bildung der Persönlichkeit und Ich-Kompetenz“ (Lehmann, 1999, S.83).

Neben den Persönlichkeitsbildenden Potenzialen eröffnet Klettern ein Erfahrungsfeld für vielseitige soziale Handlungen. Auf Basis von Interaktion, Verantwortung und Kommunikation wird bestrebt, „das Sozialverhalten der Schüler zu verbessern, Selbständigkeit und soziale Verantwortung zu entwickeln, ein Zusammengehörigkeitsgefühl hervorzurufen und somit korrekte soziale Verhaltensweisen

einzuüben“ (ebd., S. 19, in Lehmann, 1999, S.111). Im Sinne der komplexen Rollenfindungsprozesse junger Menschen impliziert diese Aussage, dass Kletternde durch die Natur des Kletterns in Beziehungsgefüge eingebunden werden in denen verschiedene Rollen eingenommen werden können und müssen.

Potenziale von Klettern anhand der Arbeitsprinzipien sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit

Bewegungsorientierung

Die Bewegung ist grundlegendes Medium des Kletterns und bietet damit auch die Grundlage dieses Arbeitsprinzips von Neuber (2021). Die Grundeinstellung sozial-/pädagogischer Kletterangebote sagt aus, dass junge Menschen von Natur aus einen Bewegungs- und Kletterdrang haben, Neugierde empfinden und ein natürlicher Selbsterfahrungsdrang besteht. Diesbezüglich schreibt Lehmann (1999, S.37), dass insbesondere beim *Bouldern* das Grundinteresse unmittelbar gestillt werden kann. Für die Klettersportart Bouldern ist keine Seilsicherung nötig, Adressat:innen können schnell ihre individuelle Übungsintensität austesten und unmittelbar Klettererlebnisse erfahren.

Prozessorientierung

Klettern bietet einzigartige Möglichkeiten im Bereich der Prozesserfahrungen an. Dies wird insbesondere mit dem Terminus *Fortschritt* ersichtlich. In Anlehnung an die erwähnten ersten Bouldererfahrungen durchleben Kletternde durch die individuellen Zielsetzungen unweigerlich eigene, wiederum höchstindividuelle (Lern-) Fortschritte. Egger (2010) sieht die besondere Möglichkeit darin, dass die individuellen Grenzen stets an die Voraussetzungen angepasst werden können, sodass immer wieder Erfolgserlebnisse produziert werden. Beim Klettern können die erbrachten Leistungen auch immer im zeitlichen Kontext betrachtet werden, denn auch die geringsten Fortschritte werden im Klettern unmittelbar ersichtlich (ebd.). „Was habe ich letztes Mal geschafft, was schaffe ich heute. [...] (Ein Griff mehr, ein Tritt mehr, eine gute, ästhetische Bewegung, etc.) Die eigenen Grenzen sollen ausgetestet und Ziele gesetzt werden, welche durch wiederholtes Üben erreicht werden können“ (ebd. S.37f). Im Kontext der Prozessorientierung schreibt

Egger zudem, dass zwar immer wieder neue Ziele gesetzt werden, der Gesamtprozess aber nie endgültig ist. Bei positiven oder negativen Fort-/Rückschritten kann prozessorientiert der Schwierigkeitsgrad gesteigert oder gemindert werden (Egger, 2010, S.75). „Zeitlich-räumliche Bedienungsanleitungen für Bewegungen“ werden konstruiert, die „bei Bedarf immer wieder abgerufen werden“ (Lehmann, 1999, S.32). Dies führt dazu, dass der Körper im Lernprozess lernt, ökonomischer und präziser zu agieren, als es bei den ersten Kletterversuchen der Fall war.

Mehrperspektivität und Interaktion

Neuber (2021) betont im Kontext pädagogischer Inszenierungen die Wichtigkeit, neben den Leistungsfaktoren auch Aspekte wie Ausdruck, Gesundheit, Wahrnehmung oder Wagnis zu integrieren. Die Sportart Klettern beinhaltet insbesondere die beiden letztgenannten Aspekte. Mehrfach wurde bereits betont, dass Klettern im sozial-/pädagogischen Sinne einen individuellen Leistungscharakter aufweist und besonders die Potenziale der Körperwahrnehmung- und Bewegungsentwicklung sowie die Erfahrungs- und Lernprozesse in den Vordergrund rücken. Anlehnend an die Ausführungen zur Angstregulation wurde der Aspekt Wagnis bereits explizit erwähnt. Andere Perspektiven einnehmen bedeutet aber auch, die Perspektiven meiner Mitmenschen wahrzunehmen. Auch dahingehend bietet Klettern ein hohes Potenzial, was sich unweigerlich mit dem Arbeitsprinzip der *Interaktion* überschneidet. Durch das „Sichern, Ablassen oder Gruppenbouldern – kommt es zu sozialen Lernprozessen, bei denen die Schüler die Verantwortung für die Gesundheit ihrer Mitschüler buchstäblich in den eigenen Händen halten“ (Lehmann, 1999, S.82). Alle Beteiligten setzen sich unmittelbar mit der Rolle des Gegenübers auseinander. Hinzu kann Klettern durch die enge Interaktion starke zwischenmenschliche Effekte im Bereich Vertrauensbildung erzeugen.

„Jugendliche, in häufig wechselnden sozialen Bezügen und schwierigen familiären Situationen, die infolgedessen nur wenig Vertrauen zu sich selbst haben und sich in zwischenmenschlichen Beziehungen unsicher fühlen, können beim Abseilen und Klettern erfahren, dass sie sich sehr wohl etwas zutrauen und der Zuverlässigkeit eines Partners gewiss sein können.“ (Mollenhauer, Uhlendorff, 1995, S. 122 in Lehmann, 1999, S.80)

Beim kooperativen Klettern und Sichern beurteilen junge Menschen Situationen gemeinsam und versuchen Lösungen zu finden. Die sichernde Person bietet dabei sowohl Schutz, als auch moralische Hilfe und Rat bei schwierigen Kletterpassagen (Egger, 2010, S.38). „Vom Boden aus werden oft andere Lösungswege gesehen, als wenn man sich direkt in der Wand befindet. [...] Häufig wird erst durch die Zusammenarbeit der Einzelnen der Erfolg an der Kletterwand möglich (Winter 2000, S.24 in Egger, 2010, S.39). Die häufigen Ruhephasen bieten sich zudem an, um das Gemeinschaftserlebnis zu reflektieren und interpersonelle Kommunikation stattfinden zu lassen. So fördern und festigen gemeinsame Grenzerfahrungen die Bindung und das Zusammengehörigkeitsgefühl (ebd. S.39).

Erfahrungs- und Handlungsorientierung

Neuber (2021) beschreibt in den Arbeitsprinzipien sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit einen Prozess, in dem Erkenntnisse durch eigene Erfahrungen gemacht werden sollten. Das bereits Geschriebene zum Grundcharakter des Kletterns aus sozial-/pädagogischer Sicht, deckt sich mit Neubers Aussage. „Beim Klettern spielt die Erfahrung mit verschiedenen Grenzen (psychisch und physisch) eine zentrale Rolle. Hierbei ist entscheidend, dass diese Grenzen relativ sind und vom Individuum immer selbst gesetzt werden können“ (Brandauer 1994, S.20, in Egger, 2010, S.34). In diesem Sinne werden Grenzerfahrungen im Klettern stets persönlich konstruiert und können von Leitungspersonen lediglich unterstützt und begleitet werden. In diesem Sinne zitiert Lehmann (1999, S.37), dass Erfolg nicht vom Zufall oder anderen Personen abhängt, sondern selbst kreiert wird. Insbesondere beim Bouldern und eigenständigen Klettermöglichkeiten in geringer Absprunghöhe können individuelle Problemlösestrategien entwickelt werden. Bewegungs- und Bewältigungsprobleme müssen erkannt, analysiert und wiederholt ausprobiert werden, sodass die individuell gesteckten Ziele (vorgenommene Route o.ä.) erreicht werden können (ebd., S.96f).

Partizipation

Der vorherige Abschnitt zur Erfahrungs- und Handlungsorientierung erklärt, weshalb Klettern natur- und sportartbedingt unweigerlich

Partizipation erfordert. „Kinder und Jugendliche können nur klettern, wenn sie aktiv daran teilnehmen, da Sport immer eigene Kraft, Ausdauer und Energie erfordert. Wird ihnen bewusst, dass jede Bewegung, jeder Griff nach oben und jede geschaffte Route ihr eigenes Werk ist, können sie sich als Subjekt ihres eigenen Lebens erfahren“ (Egger, 2010, S.86). Selbstbestimmung und Eigenerfahrung nehmen im Klettern einen hohen Stellenwert ein, denn sämtliche Bewegungsabläufe sind von Grund auf offen. Keine Bewegungsmuster sind festgeschrieben, sodass stets in Eigenverantwortung Entscheidungen getroffen werden müssen (Lehmann, 1999; Egger, 2010). Zu erwähnen gilt jedoch, dass einige Aspekte des Kletterns nicht beliebig modifizierbar und variabel sind. Dies betrifft insbesondere Sicherungstechniken und Regeln, welche für die Sicherheit der Beteiligten sorgen (Egger, 2010, S.87).

3.3. Tanzen

Im Kontext sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit wird oftmals von Tanzen, Tanzgruppen oder Tanz- und Theater gesprochen. Bei der tiefergehenden Recherche stellt sich heraus, dass Tanzen als Methodik in dem Arbeitsfeld zwar erwähnt, jedoch kaum strukturiert- und explizit in das Arbeitsfeld der OKJA eingebunden wird. Auch die vorhandene Datenlage über mögliche quantitative Verteilung und Nutzung von (offenen) Tanzangeboten ist dahingehend lückenhaft.

3.3.1. Potenziale und Wirkungsbereiche von Tanzen für die Praxis der OKJA

Tanzen aus sozial-/pädagogischer Perspektive

„Pädagogisch betrachtet ist Tanz vorwiegend rhythmisch geformte Bewegung und seinem Wesen nach Spiel. Wenn die Menschen tanzen, so treten sie allein oder mit anderen in spielerische Aktion, empfinden den Rhythmus der Musik und lassen sich von ihm in ihrem Erleben mitreißen. Der Rhythmus fordert den Tanzenden geradezu auf, ihn aufzunehmen und sich ihm mit entsprechenden Bewegungen anzuschließen. Diese Fähigkeit des Sich-Einlassens auf emotionales Erleben, auf Stimmungen, auf „innere Bewegungen ist ein Anliegen ästhetischer Erziehung und Bildung.“ (Bergman, 2006, S.53 in Groth, 2009, S.7)

Ästhetisches Lernen und künstlerisches Gestalten gelten als wichtige Methoden in der kulturellen und sozialen Bildungsarbeit (Groth, 2009). Dabei erklärt die Autorin, dass der Terminus Ästhetik

natürlich unterschiedliche Auffassungsarten birgt. Ein weites Verständnis beschreibt sie als eine Art Schulung menschlicher Sinneswahrnehmungen. „Im engeren Sinne als die Lehre vom Wahren und Schönen, etwas verkürzt gesagt als Theorie und Praxis der Kunst“ (Groth, 2009, S.4). Aus Sozialpädagogischer Perspektive liegt nach Groth (2009) einerseits der alltagsästhetische Zugang und die Frage nach Wahrnehmungs- und Deutungsmustern der Adressat:innen vor, andererseits „geht es um die gezielte Organisation ästhetischer Erfahrungen durch die Arbeit mit künstlerischen Medien (Jäger & Kuckermann, 2004 in Groth, 2009, S.4). In diesem Sinne spielen insbesondere die Kreativität und Phantasie aller Akteur:innen eine bedeutende Rolle. Die Aufgabe in der Praxis sozialer Arbeitsfelder bestehe laut der Autorin nunmehr darin, dass sowohl die Lebenserfahrungen der Klient:innen erkannt und wertgeschätzt, als auch ein Umfeld und Atmosphäre kreiert wird, welches ästhetisches Lernen ermöglicht.

Soziale Funktionen des Tanzens

Die Potenziale und Wirkungsbereiche von Tanzen sind sehr vielfältig. Wie eingangs erwähnt, wird im Bereich des Tanzens häufig auch der Überbegriff *ästhetisches Lernen* genutzt. „Ästhetisches Lernen dient im Wesentlichen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen“ (Groth, 2009, S.5). In diesem Kontext verweist die Autorin auf Jäger und Kuckhermann (2004) und listet folgende Zielsetzungen und Wirkungsbereiche des ästhetischen Lernens / des Tanzens auf.

Entwicklung persönlicher Äußerungs- und Ausdrucksfähigkeit	Erkenntnis und Durchsetzung eigener Sichtweisen und Interessen
Differenzierte Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit	Entwicklung der Kooperations- und Konfliktfähigkeit
Problemlösefähigkeit und divergentes Denken	Kritik- und Urteilsfähigkeit, Toleranzentwicklung
Stärkung des Selbstbewusstseins und der Ich-Stärke	soziale Integrationsfähigkeit und Partizipationskompetenz

Die Auflistung von Groth (2009) in Anlehnung an Jäger und Kuckhermann (2004) soll lediglich einen Überblick über die Fülle an Wirkungsbereichen verschaffen und kann in vielerlei Hinsicht noch ergänzt werden.

Sozio-emotionale Funktion

„Tanz kann Ausgleich und Ausdruck von Stimmungen wie Freude und Trauer sein“ in dem „große Ängste klein werden können“ (Groth, 2009, S.11). Tanzen besitzt eine wesentliche therapeutische und heilpädagogische Wirkung (ebd. 2009). „Verdrängtes, Ängste und Aggressionen, aber auch aufgestaute Gefühle wie Wut, Hass und Trauer sowie Empfindungen wie Liebe und Freude usw. können getanzt werden“ (ebd. S.12f). Die Grundeigenschaft des Tanzens, in welcher Ausdruck, Interaktion und Kommunikation auf non-verbaler Ebene stattfinden kann, bietet ein „Schonraum für entwicklungsgehemmte oder –gestörte, erziehungsschwierige oder verwahrloste Kinder“ in denen „abgespaltete Dimensionen ihres Kindseins, Problemfelder und Konflikte im tanzenden Spiel nach Musik oder durch Tanzgestaltung“ ausgelegt werden kann (ebd. S.13). In Anlehnung an Heinemann (1983) Aussagen, dass sportliche Betätigungen ein Gegengewicht zum Alltag erzeugen können und somit als Regulationsinstanzen für vorhandene Spannungen, Aggressionen und Konflikte fungieren können, kann auch Tanzen Unbewusstes entladen, verarbeiten und heilen (Bergmann, 2006, S.59).

Sozial-integrative Funktion

Tanzen birgt große Potenziale insbesondere in der Arbeit mit Gruppen. Die Potenziale erstrecken sich von einem gemeinsamen Gruppengefühl, bis hin zur Achtung und der Aufmerksamkeit gegenüber anderen. Einerseits drückt sich der/die Tänzer:in höchstindividuell aus, andererseits findet gleichermaßen eine Einordnung in Gruppengefügen statt (Groth, 2009). „Wenn Menschen in Gruppen tanzen, kann es gar nicht anders sein, als dass auch die Fremdwahrnehmung geschult wird“ (ebd. S.17). So spielen in dieser Hinsicht ebenfalls die Aspekte Kooperation und Toleranz mit hinein. Je nach methodischer Ausführung und im Sinne eines offenen Angebotes können diese (Toleranz-) Erfahrungen zielgruppenübergreifend sein. In diesem Kontext kann auf Heinemanns (1983) Klassifikation und der sozial-integrativen Funktion von Sport Bezug genommen werden. Groth (2009) teilt gruppenbezogene Angebote in zwei Anwendungsmöglichkeiten ein, die sich auch in die Praxis der OKJA übertragen lassen:

- (1) Im *Tanztheater* werden in gemeinsamen, sich stetig verändernden, diskutierten und wachsenden Prozessen Gruppenchoreographien entwickelt. „Situationen aus dem Leben werden tänzerisch umgesetzt, das heißt, dass sich im Tanz mit Lebenswirklichkeiten auseinandergesetzt wird, Situationen bewusst gespielt und verändert werden“ (ebd. S.9).
- (2) *Kreis- und Reigentänze* aus vielfältigen kulturellen Bereichen werden im Einklang zur jeweiligen musikalischen Begleitung erlernt. In diesem Fall stehen Choreographien und Schrittfolgen fest und dennoch „bringt sich [...] jeder Mittänzer/ jede Mittänzerin individuell mit ihrer Person, mit körperlichen und geistigen Stärken und Schwächen ein“ (ebd. S.9).

Sozialisationsfunktion

Unter den Sozialisationsfunktionen von Tanzen würde eine Vielzahl von Prozessen fallen, die im Einzelnen eine eigene Forschungsarbeit zur Sportart Tanzen ausfüllen könnten. Aus diesem Grund soll sich auf einige ausgewählte Aspekte beschränkt werden, die sinnbildlich für das große Sozialisationspotenzial von Tanzen stehen. Im Tanzen aus sozial-pädagogischer Perspektive geht es nicht um die Ausführung optimierter Bewegungsfolgen und Tanzschritte, sondern darum sich authentisch auszudrücken. Tänzer:innen zeigen sich so, wie sie sind. Groth (2009) sieht darin das Potenzial, Vertrauen zum eigenen Körper zu gewinnen oder wiederzufinden. Dies kann, neben psychischen und emotionalen Aspekten, als Basis für Selbstvertrauen fungieren. Ähnliches bestärkt Rose (2000) und sieht im Prozess des Annehmens von Ausdrucksformen und dem Wahrnehmen von Sinnes- und Leiberfahrungen großes Potenzial zur Stärkung des Selbstwertgefühls und der Identitätsentwicklung. Nach Groth (2009, S.11) kann im Weiteren die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit gefördert werden, „was zur Unterstützung der Persönlichkeitsentfaltung und zu Solidaritätserfahrungen führen kann“. Durch Verantwortungsübernahme für das eigene Tun und Handeln und erlebten Überwindungserfahrungen können die Selbstwahrnehmung, das Selbstbewusstsein und die Selbstakzeptanz positiv beeinflusst werden.

Potenziale von Tanzen anhand der Arbeitsprinzipien sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit

Bewegungsorientierung

Dass Tanzen grundsätzlich den Fokus auf Bewegungs- und körperbezogene Aspekte legt ist unbestritten. Fleischle-Braun (2000, S.152 in Kraus S.24) äußert sich dahingehend und fasst die Gemeinsamkeiten pädagogischer Angebote im Tanzen zusammen: „[...] dass sie vor allem persönlichkeitsstärkende Dimensionen ansprechen und als Ausgangspunkt für subjektbezogene Lern- und Bildungsprozesse immer auch eine intensive Sinnen-, Körper- und Bewegungsorientierung aufweisen.“ Der Körper, die Sinne und Bewegungen werden im Tanzen als Medium genutzt, um sich kreativ auszudrücken und eröffnet somit einen großen Umsetzungsspielraum für das Arbeitsprinzip Neubers (2021).

Partizipation

Insbesondere die Prozesse der gruppenbezogenen Choreografien eröffnen besondere und große Möglichkeiten zur partizipativen Einbindung von jungen Menschen. Die Inhalte von Tanzprojekten und Choreografien basieren auf gemeinsamer Gestaltung und können zudem lebensweltorientierte Themen der Adressat:innen sowohl künstlerisch und kritisch-reflektierend, als auch ungezwungen und humorvoll aufgreifen (Groth, 2009).

Mehrperspektivität

Tanzen beschränkt sich im sozial-/pädagogischen Kontext nicht auf separate Leistungskriterien, Bewegungsfolgen oder Tanzschritte. Vielmehr wird der Körper mit allen individuellen Eigenschaften als Medium genutzt, um sich authentisch auszudrücken (ebd.). Insofern eröffnet Tanzen im Hinblick auf Neubers (2021) Arbeitsprinzipien ein großes Repertoire an Möglichkeiten, der Sportart unter verschiedensten Gesichtspunkten zu begegnen. Insbesondere die von Neuber erwähnten Aspekte „Wahrnehmung, Ausdruck, Interaktion [...] oder Gesundheit“ können im Tanzen unmittelbar eingesetzt und erfahren werden (Neuber, 2021, S.1075). In diesem Sinne bietet Tanzen ein hohes Potenzial an, sich mit den Tanzpartner:innen auseinander zu setzen, verschiedene Perspektiven einzunehmen, diese zu akzeptieren oder Verbesserungsvorschläge einzubringen.

Interaktion, Erfahrungs- und Handlungsorientierung

Im Kontext sozial-/pädagogischer Perspektiven geht es bei der ästhetischen Bildung mittels einer schöpferischen Auseinandersetzung sowohl mit sich selbst, als auch mit der (Um-) Welt, grundsätzlich um „die Entwicklung der Fähigkeit zur eigenen Lebensgestaltung“ (Groth, 2009, S.6). Es kann die Aufgabe eines essentiellen persönlichen (non-verbalen) Ausdrucks- und Kommunikationsmittels übernehmen. Im Sinne der sozialen Interaktion können die grundmenschlichen Bedürfnisse nach Kommunikation und Darstellung laut Bergmann (2006) durch das Ausdrucksmittel Tanz gestillt werden. Die scheinbar unbegrenzten Ausdrucksmöglichkeiten bieten gleichermaßen die Möglichkeit, vorhandene alltagsbedingte Realitätserfahrungen zu überschreiten und somit zu einer Erweiterung der Handlungsfähigkeiten und Bewältigungskompetenzen führen (Groth, 2009 nach Jäger und Kuckhermann, 2004). Aus bereits genanntem scheint ersichtlich, dass sich Tanzen in hohem Maße auch für das Arbeitsprinzip der Erfahrungs- und Handlungsorientierung anbietet. Tanzprozesse basieren auf gemeinsamen Ausprobieren. Groth (2009) beschreibt dies als dialogische Erfahrung mit sich selbst und anderen in der jeweiligen Umgebung. Insgesamt wird ersichtlich, dass im Tanzen Interaktion auf verschiedensten Ebenen stattfindet.

Prozessorientierung

Nach Neuber (2021) können sich pädagogische Wirkungen nur dann entfalten, wenn es den Adressat:innen ermöglicht wird, sich auf einen Prozess einzulassen. Die bisherigen tanzbezogenen Erkenntnisse machen ersichtlich, dass Tanzen ein hohes Potenzial für gemeinsame Prozessenerfahrungen bietet. In Anlehnung an gruppenbezogene Tanz- und Theaterprojekte wird dies unmittelbar deutlich. Tieferblickend geht es im Tanzen um „Wiederholung von Bewegung in einem bestimmten Rhythmus“ (Groth, 2009 S.9). Der Fokus dieser Aussage beruht auf dem Prinzip der Wiederholung, der einen Lernprozess im Tanzen erst ermöglicht. Hinsichtlich einer sozial-/pädagogischen Orientierung liegt das primäre Ziel nicht darin, korrekte Tänze und Bewegungen zu schaffen und das äußere Erscheinungsbild zu optimieren. Vielmehr stehen die Freude am

gemeinsamen Gestalten und der Prozess der Bewegungsentwicklung im Fokus (ebd. S.15). Die häufig geplanten Aufführungen am Ende eines Gestaltungsprozesses stehen diesbezüglich gleichrangig mit dem Prozess des Werdens.

3.4. Fußball

„In nahezu allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens lassen sich Beispiele für die Wirkungskraft des Fußballs finden“ (Brandt et al., 2012, S.9). Die Publikationen der Wirkungszusammenhänge erstrecken sich von gesellschaftspolitischen Aspekten, Fankulturen und Medienpopularität bis hin zu Debatten über Körperpraxis und Diskriminierung (ebd.). Die etwa sieben Millionen Mitglieder (vgl.dfb.de) des Deutschen Fußball Bundes verweisen auf die enorme Popularität und auch im Hinblick auf die Zielgruppe dieser Arbeit verweist Bouhafs (2018, S.89) auf empirische Studien und schreibt, „dass Fußball in der Altersgruppe der zehn- bis 18-Jährigen den ersten Rang belegt, d. h. die beliebteste Sportart bei den Heranwachsenden verkörpert.“ Für den Zweck dieser Arbeit soll folgende Aussage als mögliche Ursache der großen Strahlkraft festgehalten werden: „Die Einstiegshürden beim Fußball sind niedrig, die Sportart ist überall mit nur wenig Material und ohne Voraussetzungen spielbar, die Regeln sind bekannt“ (Gebken & Van de Sand, 2015, S.134; Gebken & Vosgerau, 2014).

3.4.1. Potenziale und Wirkungsbereiche von Fußball für die Praxis der OKJA

Fußball aus sozial-/pädagogischer Perspektive

In Anlehnung an das Kapitel 2.2. „Sport“ soll auch hier von einem *erweiterten Sportverständnis* und einer reflektierten Distanzierung von rein leistungsbezogenen- und fördernden Prinzipien ausgegangen werden. Es wird sich jedoch zeigen, dass Fußball aus seiner Natur heraus starke Parallelen zum Sportverständnis im engen Sinne aufweist (körperliche Leistung, Wettkampf, Sportspezifisches Regelwerk, Unproduktivität). Dennoch kann erwähnt werden, dass aus sozial/pädagogischer Sicht die Aspekte Taktik- und Technik (-Schulung) eine Nebenrolle einnehmen (Gebken & Vosgerau, 2014). Vielmehr setzt diese Auseinandersetzung an der *Einfachheit*

des Fußballspiels an: „Zum Fußball braucht man keine besondere Ausrüstung: Eine ballähnliche Kugel und zwei markierte Tore reichen meist schon aus. Fußball lässt sich also mit einfachsten Mitteln spielen ohne Überblick über komplizierte Regeln haben zu müssen. Kein Sport verlangt so wenig Ausrüstung bzw. Regel Know-how“ (Tabery in Brandt et al., 2012, S.41; Srauß, 2005). Aus sozial-/pädagogischer Sichtweise findet ein weiterer Aspekt häufig Erwähnung: „Fußball ist ein Mikroskop der komplexen Verflechtungen des Sozialen und dies auf globaler, transnationaler Ebene, ebenso wie im lokalen Vereins-, Freizeit- und Schulsport“ (Klein und Meuser 2007, S.7 in Brandt et al., 2012, S.26). Die Sichtweise, dass die Sportart Fußball *komplexe soziale Prozesse* verkörpert, bildet in der Literatur vielfach die Grundlage verschiedener Annäherungen. Dabei werden insbesondere der Charakter und die Wichtigkeit des Prinzips der *Mannschaftssportart* betont. Bouhafs (2018, S.87) greift den Aspekt der Mannschaftssportart ebenfalls auf und schreibt, dass der Erwerb und die Förderung von Selbstwirksamkeit oder soziale Kompetenzen auf der Basis von sozialem Miteinander und dem sozialen Austausch mit anderen Menschen fungiert. In diesem Kontext sind bereits Begriffe wie *Selbstwirksamkeit* und *soziale Kompetenzen* als mögliche Funktionen-, Potenziale- und/oder Zielsetzungen gefallen. Die Literaturrecherche hat ergeben, dass es für die Sportart Fußball diesbezüglich zwar überaus umfangreiche, in der Masse jedoch kaum greifbare und häufig unspezifische Potenzialanalysen gibt. Folgendes Zitat verdeutlicht die Problematik: „Laut der öffentlichen, zumal politischen Rhetorik kann Fußball als beliebter Breiten- und Zuschauersport wahlweise *Integration*, *Emanzipation* oder die *Gesundheit* fördern oder gar *Frieden* stiften; Akteure im Fußballsport sollen Vorbilder für Jugendliche sein, der Fußball selbst die Funktion eines *Sozialisationsortes* erfüllen (Hebenstreit in Brandt et al., 2012, S.25). Wohlwissend der plakativen Formulierungsweise gibt diese Aussage einen Einblick in das breit gefächerte Forschungsgebiet. Die folgenden Ausführungen versuchen, die komplexen Wirkungsbereiche von Fußball auf den Bereich der Sozialen Funktionen zu reduzieren, um somit die essentiellsten Merkmale und Potenziale in die Praxis der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit übertragen zu können.

Soziale Funktionen des Fußballspiels

Sozio-emotionale Funktion

Die Sportart Fußball wird anders wie „lose Einzelsportarten“ vermehrt als „zivilisierter Kampf“ bezeichnet, in dem „Konflikte ausgetragen werden, die in der modernen Gesellschaft keinen Platz haben (Brandt et al., 2012, S.11). Dass junge Menschen täglich mit möglicherweise belastenden Aushandlungsprozessen konfrontiert sind, wurde bereits im Kapitel 2.1.3.: „Adressant:innen der Kinder- und Jugendarbeit: Lebensphase Jugend“ erwähnt. Entsprechend können sich die Auseinandersetzungen in Form des geregelten Fußballspiels auf dem Schulhof oder im Nachmittagsbereich verlagern. Die damit häufig in Verbindung gebrachte Assoziation der *Aggression* kann in dieser Form konstruktiv begegnet werden. „Fußball als Sport kann dazu beitragen, Aggressionen zu kanalisieren und abzubauen, aggressiv-destruktives Verhalten in aggressiv-konstruktives Verhalten umzuwandeln. Fußball kann aggressivem Verhalten entgegenwirken“ (Strauß, 2005, S.31ff). Diese Aussage beruht darauf, dass der Sport vom sozialen Miteinander, der Kommunikation und Kooperation mit den Mitspielern lebt und abhängig ist (ebd.). Gleichzeitig bietet der Bewegungsintensive Charakter „die Möglichkeit, sich gezielt auszuzeichnen und somit Aggressionen in körperliche Leistung umzuwandeln und abzubauen“ (Strauß, 2005, S.48). Ähnliches vermerkt Klos (2004, S.105) und betont dabei die positiven Einflüsse von Fußball auf „die nach innen gerichteten, problematischen Reaktionsformen psychosomatischer und emotionaler Stress und Selbstwertprobleme.“ Im Kontext der Stressbewältigung wird angenommen, dass sich insbesondere die „Strategien der Stressverarbeitung“ entwickeln können (ebd. S.105). Insofern scheint Fußball sich positiv auf die Handlungskompetenz von jungen Menschen auszuwirken. Konkret für die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit werden häufig die besonderen Beziehungsaspekte im Fußball dokumentiert. Die Sportart Fußball bietet demnach großes Potenzial, um Beziehungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu betreiben und so mit ihnen in Kontakt zu treten, sie zu unterstützen und bei Problemlagen, wie die eingangs erwähnten, positiv zu beeinflussen (Strauß, 2005, S.29). Das folgende Zitat beschreibt sehr bildhaft, dass Fußball

dazu beitragen kann, alltägliche Probleme von Kindern- und Jugendlichen für einige Momente in den Hintergrund zu rücken.

„Im Spiel reduziert sich [...] die [...] unerträgliche Vielfalt der Welt [...]. Das Spiel wird den aktiven oder zuschauend teilnehmenden Spielenden unter Absehung von jeglicher Außenwelt und unter Ausblendung der Komplizierung des eigenen Ich zu einer neuen, fiktiv-realen Welt, die für die Dauer des intensiven Spiels zum individuell kleinen großen Universum wird. Der Ball mutiert zum All. Endlich Ordnung, Überschaubarkeit, Risiko der kleinen Art.“ (Happel, 1996, S.89f in Brandt et al., 2012, S.41)

Sozial-integrative Funktion

„Der Funktionalismus versteht Kultur als System oder Organismus. Jedes einzelne Organ trägt etwas zur Funktion des Gesamtorganismus bei. Demnach erfüllt auch der Fußball eine soziale Funktion für die Gesellschaft. Beispielhaft könnte der Fußball die Funktion der Vergemeinschaftung erfüllen.“ (Brandt et al., 2012, S.12)

Dass Fußball scheinbar ein außerordentlich hohes Integrationspotenzial besitzt wird in der Literatur vielfach erwähnt und wird auch in den Ausführungen von Neuber (2021, S.1076) im Kontext sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit dokumentiert. Neuber verweist in diesem Zuge auf verschiedene Initiativen und Sportprojekte („kick & write“, „kick für soziale Entwicklung“, „Kicking Girls“). So findet auch „Fußball ohne Abseits“ häufig Erwähnung. Mit einer unmittelbaren Ausrichtung auf den Sozialraum, soll mittels Vernetzung verschiedener Partnerschaften eine gefestigte Struktur erschaffen werden, „die eine Integration von Mädchen in den und durch den Sport ermöglichen können“ (Gebken und Vosgerau, S.2f). Projekte wie dieses sind weit verbreitet und basieren auf der Annahme, dass Fußball ein positives Integrationsfeld bietet. Fußball „spricht alle Sprachen und kann sich somit auch über soziale und kulturelle Barrieren hinwegsetzen. Vorurteile gegenüber anderen Nationen können in einem Mannschaftsgefüge abgebaut und den Weg für gegenseitige Toleranz freigeben“ (Wessel, 1983, S.45ff in Strauß, 2005, S.30). Eine herausragende Eigenschaft dieses Zitats wird mehrfach im Kontext der sozial-integrativen Funktion von Fußball erwähnt. Sprachbarrieren, die im alltäglichen Bildungssystem meist zu Benachteiligungen führen, existieren auf dem Fußballplatz nicht. Entsprechend ergeben sich identische Leistungsbedingungen und Chancen (Gebken & Van de Sand, 2015).

Sozialisationsfunktion

Fußball bildet ein soziales Lernfeld ab, welches unweigerlich essentielle Sozialisationsfunktionen übernehmen kann (Strauß, 2005). Die bereits genannten und weiter folgenden Merkmale bilden übergreifend immer wieder sozialisierende Aspekte ab. Aus diesem Grund wird sich in diesem Abschnitt auf einige Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung fokussiert. Mit den im Fußball übergreifend assoziierten und in der Praxis umgesetzten Aspekten *Toleranz, Rücksicht, Hilfsbereitschaft und Akzeptanz* können grundlegende Werte aus der sportlichen Betätigung auf weitere gesellschaftliche Bereiche übertragen werden (Strauß, 2005). Diesbezüglich nehmen Sportvereine eine bedeutende Rolle ein, die ebendiese Werte vertreten und an Kinder- und Jugendliche herantragen. Gebken und Van de Sand (2005) sehen in diesem Kontext eine große Chance, denn die in den Sportvereinen erfahrenen Zusammenhänge (u.a. soziale und emotionale Beziehungen) stärken die sozialen Ressourcen der jungen Fußballer:innen. Ebendiese Ressourcen können in Form von sozialem Engagement im Alltag umgewandelt und eingesetzt werden. Besonders förderlich kann sich das auf die Kinder und Jugendlichen auswirken, welche im schulischen Bereich häufig negativ Erfahrungen gesammelt haben (Strauß, 2005). So kann Fußball als gemeinschaftliche sportliche Betätigung, abseits des schulischen Rahmens, konstruktiv zur Entwicklung des Selbstvertrauens beitragen, die Verantwortungsübernahme fördern, Sozialkompetenz schulen und sich positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirken. Im Gesamten kann dies somit förderlich für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter sein (Bouhafs, 2018; Strauß, 2005). Abschließend beschreibt Klos (2004) den Fußballplatz als herausragendes Medium, auf welchem sich Identität verwirklichen lässt.

Potenziale von Fußball anhand der Arbeitsprinzipien sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit

Bewegungsorientierung

Neuber (2021) schreibt, dass Angebote der sportbezogenen Kinder- und Jugendarbeit in erster Linie auf die motorische Ebene abzielen. Fußball lebt von einem bewegungsintensiven Charakter

(Strauß, 2005) und bringt zudem eine Eigenschaft mit, die kaum eine andere Sportart erfüllen kann. Diese spezielle Bewegungsorientierung ergibt sich aus dem Namen und dem Regelwerk an sich. Da das Spielgerät, der Fußball, nicht mit der Hand, sondern hauptsächlich mit dem Fuß gespielt werden darf, findet eine eindeutige Abgrenzung zum Alltag und zu den meisten anderen Sportarten statt (Brandt et al., 2012, S.11). Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, ob in der Schule oder in der Arbeitswelt zeichnen sich dadurch aus, dass die meisten Dinge mit den Händen erledigt werden (ebd.). Gleichermäßen herrschen auf dem Fußballplatz eine nahezu uneingeschränkte Bewegungsfreiheit und Offenheit. „Der Kreativität und Entfaltungsfreiheit des Spielenden sind somit kaum Grenzen gesetzt. Die Herausforderungen des Spiels sind als Initianregungen zu sehen, es verbleibt stets ein weiterer Handlungsspielraum, eine Vielzahl unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten“ (Tabery in Brandt et al., 2012, S.42). Diese Grundmerkmale ergeben somit ein grundsätzliches Potenzial, bei Inszenierungen sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit, dem Prinzip der Bewegungsorientierung gerecht zu werden. Explizit bietet der Aspekt des Fußballs zum einen den besonderen Reiz für die Spielenden selbst, um den alltäglichen Bewegungsschemas zu entfliehen, zum anderen eröffnen sich dadurch die Möglichkeiten, die Wahrnehmung von motorischen Bewegungsverhalten konkret zu reflektieren.

Prozessorientierung

Das Spiel an sich ist geprägt von nicht kalkulierbaren spielentscheidenden Einflüssen und Faktoren wie Pech, Glück und Zufall (Bausenwein 2006, S. 153 in Brandt et al., 2012, S.11). Diese Unkalkulierbarkeit macht zum einen den Reiz aus, zum anderen wirkt es sich unweigerlich auf die erlebten Prozesse der Beteiligten aus (ebd.). Im Sinne der Prozessorientierung können im Fußball verschiedene Ebenen thematisiert werden, auf denen sich Fußball für eine prozessorientierte praktische Inszenierung anbietet. Im Fußball finden unweigerlich innere physische Prozesse statt. So wirkt sich die Sportart bei regelmäßiger Ausübung unweigerlich auf die körperliche Ausdauer aus. Diese ersten Effekte spüren insbesondere Untrainierte nach kurzer Zeit (Strauß, 2005, S.26). Diese

individuellen Prozesse gehen über in den Ausbau der persönlichen fußballspezifischen Fähig- und Fertigkeiten. Der gezielte Umgang mit dem Ball als Sportgerät, die Verinnerlichung der Spielregeln, gruppenbezogene Kommunikation und Kooperation im Team verweisen auf weitere komplexe Prozessvorgänge, die sich sowohl innerhalb einer Spiel- und Trainingseinheit, als auch mit kontinuierlichem Training einstellen (ebd.). Klos (2004) verweist auf Krappmann, welcher insbesondere in ungezwungenen und freien Fußballspielen die Chance sieht, dass junge Menschen prozesshaft lernen, autonome Handlungskontrolle zu entwickeln. „Je höher das Spielniveau ist, desto geringer werden die Gelegenheiten zum eigenständigen Aushandeln der Regeln und desto schwieriger wird es damit, eigene Identität aufzubauen. [...] Je niedriger das Leistungsniveau ist, desto eher handelt es sich um eine Peer-Group im eigentlichen Sinne. Die Spieler befinden sich auf gleicher Augenhöhe“ (Klos, 2004, S.141). In Gleichaltrigen Peergroups müssen Regeln gemeinsam ausgehandelt werden. „Es ist die Fähigkeit, sich am Aushandeln von Plänen, Normen und Sinngehalten zu beteiligen, Abmachungen zu berücksichtigen, aber sie auch daraufhin prüfen zu können, was sie in dieser Situation für die jetzigen Handlungspartner bedeuten“ (Krappmann 1983, S.117 in Klos, 2004, S.140). Des Weiteren basiert das grundlegende Regelwerk von Fußball und die Funktion des/der Schiedsrichter:in darauf, dass Konflikte unmittelbar berücksichtigt werden können. Die Möglichkeit, dass ein Spiel jederzeit unterbrochen werden kann entspricht dem Prinzip von Neuber: „Störungen haben Vorrang“ (Neuber, 2021, S.1075) und findet sowohl im leistungsbezogenen Fußball, als auch im Freizeit- und Amateurbereich Anwendung.

Mehrperspektivität

Nach Neuber (2021) sollten sich sportbezogene Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit nicht lediglich auf leistungsbezogene Faktoren beschränken, sondern die Möglichkeit bieten, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Dies kann natürlich auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Ein offensichtlicher Perspektivwechsel wurde bereits angesprochen und soll auch in dieser Hinsicht nochmal Erwähnung finden. Dass die Ausübung von Fußball konkret die Nutzung der Hände (Torhüter:in als Ausnahme)

verbietet, eröffnet für Sporttreibende unmittelbar eine neue körperbezogene Wahrnehmungsmöglichkeit (Brandt et al., 2012). Die Autorengruppe beschreibt dieses Merkmal im Sinne der neuen Körperwahrnehmung sogar mit den Worten, dass sich Fußball dem Tanzen annähere. Ein weiterer Perspektivwechsel ist nach Strauß (2005, S.53) in dem Sinne möglich, dass Teilnehmer:innen von Fußballangeboten mit Kindern und Jugendlichen unkompliziert die Rolle der Schiedsrichter:in einnehmen können. Dies bietet die Chance, Erfahrungen in einer neuen Rolle zu sammeln, Verantwortung zu übernehmen, mit Machtpositionen umzugehen und entsprechend die Wahrnehmung von sich als Spieler:in zu lösen. Die gleiche Möglichkeit bietet sich im Fußball ebenso auf den unterschiedlichen Positionen (Sturm, Verteidigung, Abwehr, Tor), was zur gleichzeitigen Anerkennung des Teamgefüges führen kann. Diese Anerkennung der Mitspieler:innen auf den jeweiligen Spielpositionen ist nach Bouhafs (2018) besonders bedeutsam. Abschließend soll erwähnt werden, dass Fußball durch seine Offenheit von unterschiedlichen Perspektiven lebt und dieses Merkmal besonders bei Kindern und Jugendlichen ein großes pädagogisches Potenzial bezüglich der Wahrnehmung und Akzeptanz der Mitspieler:innen bergen kann. Es birgt insbesondere ein großes Potenzial für Reflexionsgespräche.

„Die Torschützen haben Anlass zu glauben, dass in erster Linie ihnen der Sieg zu verdanken ist. Gleichzeitig könnte der Torwart den größten Anteil am Sieg für sich in Anspruch nehmen, wenn er mit einigen Paraden den Gegner am Torerfolg gehindert hat. Der Spielgestalter könnte sich einiger hervorragender Pässe rühmen, die Abwehrspieler einiger gewonnener Zweikämpfe. Jeder Akteur hat Grund zu der Annahme, dass er einen großen, wenn nicht den größten Teil zum Sieg beigetragen habe.“ (Klos, 2004, S.110)

Interaktion

Die Sportart Fußball basiert auf Kommunikation und Kooperation mit dem eigenen Team, dem/der Schiedsrichter:in, mit Zuschauer:innen und natürlich der gegnerischen Mannschaft. (Strauß, 2005; Bouhafs, 2018). Die Formen der Interaktion nehmen dabei verschiedenste Formen an und erzeugen situativ komplexe Spannungsverhältnisse. Diese variieren etwa zwischen dem subjektiven und individuellen Drang persönliche Leistung zu erbringen und den Gruppenprozessen der Mannschaft (Elias 1983 in

Strauß, 2005). „Ein Team, eine Mannschaft oder eine soziale Gruppe besteht aus mehreren Personen, die gemeinsame Ziele, Motive und Interessen verfolgen. Diese komplexe Aufgabe kann lediglich durch eine Zusammenarbeit erreicht werden. Gruppen-solidarität spielt an dieser Stelle eine besondere Bedeutung“ (Bouhafs, 2018, S.87f). Es ist eine Synergie aus Einzelleistungen in dem jede:r Spieler:in zum einen Verantwortung für sich, zum anderen für das Team trägt (ebd.). Bezüglich der Bedingung, dass Fußball eine Mannschaftssportart ist, werden in der Literatur die häufigsten Interaktionsmöglichkeiten für die Arbeit mit Kindern- und Jugendlichen aufgezeigt. Wenn es darum geht Spielpositionen einzunehmen und auszuhandeln, zusammen zu spielen, voneinander zu lernen und sich helfen zu lassen, oder Entscheidungen des/der Schiedsrichter:innen zu akzeptieren, werden wertvolle Interaktionsprozesse angeregt (Bonfranchi, 1980 in Strauß, 2005). Dass diese Interaktionen häufig auch in Form von Konflikten ausgetragen werden ist zunächst nicht negativ zu bewerten, denn dies eröffnet den Raum für Lernprozesse und Lösungsstrategien (ebd.).

Erfahrungs- und Handlungsorientierung

*„Fußball ist authentisches und verdichtetes Schau-Spiel der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt, also mit sich, den Anderen und den Dingen. Er ist die beste Lebensallegorie, das beste Lebens-Schau-Spiel, das wir spielen oder betrachten können.“
(Tabery in Brandt et al., 2012, S.40)*

Laut Neuber (2021, S.1075) besteht die Idee, dass Erkenntnisse und Lerneffekte „soweit wie möglich aus eigenen Erfahrungen“ gezogen werden sollten. Natürlich hängt dies in großem Maße von der Inszenierung der Leitungsperson ab und dennoch bietet Fußball Potenziale, die sich dahingehend möglicherweise anbieten. Klos (2004, S.108f) verweist auf Prozesse der Identitätsentwicklung und Stressverarbeitung in Anlehnung an Georg Herbert Mead, in welchen Spieler:innen Erfahrungswerte aus den stetigen Aushandlungen mit den Mitspieler:innen sammeln. So müssen Spieler:innen im Fußball einerseits Aufgaben im Sinne der Mannschaft erfüllen und die „Haltungen und Erwartungen der anderen Spieler einem selbst gegenüber kennen“ und „andererseits ist aber auch die Eigeninitiative gefragt, das Überraschungsmoment, die unerwartete Reaktion“ (Klos, 2004, S.108f). Im Sinne von Mead sind

Spieler:innen im Fußball demnach jederzeit gefordert, „sich in den andere hineinzusetzen und gleichzeitig den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu handeln“ (ebd. S.108f). Dies führt zur eigenständigen Entwicklung von Handlungskompetenz (ebd.). „Der Stürmer, der sich im Fußballspiel ´freiläuft`, tut dies im Hinblick auf die Rolle des Mittelfeldspielers, zu dessen Aufgabe es ja u.a. gehört, die Stürmer mit Passbällen zu versorgen“ (Preglau 2001, S.60 in Klos, 2004, S.108f). Bouhafs (2018, S.89) verweist nochmals darauf, dass sich Spielende von Mannschaftssportarten mit den persönlichen Stärken in das Spiel integrieren müssen, um gemeinsame Ziele zu erreichen, was wiederum ermöglicht, „soziale Erfahrungen zu sammeln sowie neue Fähigkeiten an sich selbst zu erkennen.“ Mit Hinblick auf Neuber (2021) und in Anlehnung an die Aussagen von Klos (2004) und Bouhafs (2018) besteht daher die Annahme, dass die wesentlichen Erfahrungsprozesse im Fußball auf Grundlage der stetigen Aushandlungen mit sich selbst und den Mitspieler:innen während des Spielgeschehens auf dem Platz stattfinden.

Partizipation

Im Kontext der partizipativen Möglichkeiten im Fußball können unterschiedliche Merkmale und Umsetzungsmöglichkeiten festgehalten werden. So bietet der Fußball aufgrund der sportartbedingten Eigenschaften ein außerordentlich hohes Maß an Freiheit, Kreativität und einem entsprechend offenen Entfaltungsspielraum. Lösungsmöglichkeiten können zwar angeregt, aber letztlich nie vorgegeben werden, sodass die Entscheidungen im Spielgeschehen grundsätzlich in der Verantwortung der Spielenden liegt. Den Spieler:innen sind demnach „kaum Grenzen gesetzt“ (Tabery in Brandt et al., 2012, S.42). Da Fußball in den Grundzügen sehr einfach strukturiert ist und wie bereits mehrfach erwähnt, kaum Raum für Sprachbarrieren bietet, sind auch konkret praxisbezogene partizipative Möglichkeiten sehr einfach umzusetzen (Strauß, 2005). Trainingsstunden können von Spieler:innen übernommen werden, die Mannschaftswahl und -Aufstellung kann die Gruppe übernehmen, neue Regeln können gemeinsam ausgehandelt werden und Wartenden können Beobachtungsaufgaben übernehmen (ebd.). Im niedrigschwelligen Kontext bietet sich ebenfalls die

Möglichkeit an, kreativ und partizipativ die Rolle des/der Schiedsrichter:innen auszuhandeln. Beispielsweise können die Schiedsrichterrolle, und die damit verbundene Verantwortung, an eine Person übergeben werden (ebd.). Eine weitere einfache Möglichkeit besteht darin, dass ohne Schiedsrichter:innen gespielt wird, sodass sich die Verantwortung über den fairen Spielablauf auf alle aktiv Spielenden verteilt und sich gemeinsam verständigt werden muss.

IV. Diskussion

4.1. Klettern

Klettern aus sozial-/pädagogischer Sichtweise setzt grundsätzlich am natürlichen Bewegungs- und Kletterdrang des Menschen an. Ein zunehmender Erlebnis- und Bewegungsmangel von Kindern und Jugendlichen im Alltag soll und kann durch Klettern positiv entgegengewirkt werden. Ob als erlebnispädagogisches Projekt, oder als Intervention, Klettern bringt aus sozial-/pädagogischer Perspektive vielseitige Wirkungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit sich. Auf sozio-emotionaler Ebene werden insbesondere die Funktionen der *Angstregulation* und das *Flow-Erleben* als förderlich betont. Beide Effekte können positiv auf das (Selbst-) Bewusstsein, das Körpergefühl und die psychophysische Leistungsfähigkeit wirken. Konkret auf die Arbeitsprinzipien sportbezogener (offener) Kinder- und Jugendarbeit bezogen, ergeben viele Bedingungen des Kletterns mögliche wirkungsvolle Zusammenhänge.

Da motorische Bewegungsabläufe das Medium von Klettern bilden, kann dem Prinzip der Bewegungsorientierung in jedem Fall nachgegangen werden. Für Kletterneulinge werden dahingehend die niederschweligen Möglichkeiten des Boulderns als vorteilhaft beschrieben, in denen ohne Vorkenntnisse schnell individuelle Klettererlebnisse erfahren werden können. Für die Praxis der OKJA kann Bouldern demnach ein sinnvoller und zielführender Ansatz sein, um jungen Menschen erste Klettererlebnisse zu ermöglichen. Klettern bringt zudem eine natürliche Prozess Erfahrung mit. Sowohl positive Steigerungen, als auch individuell gesteuerte Rückschritte sind jederzeit möglich. Auch in diesem Fall bietet sich das Bouldern mit der Wahl unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen an. Individuelle Voraussetzungen und selbst gesetzte Ziele bilden dafür den Rahmen. Diese Variabilität kann auch für die Umsetzung in der OKJA besondere Anknüpfungspunkte bieten. Es können individuelle Ziele abseits der üblichen Druck- und Zwangskontexte, wie etwa in schulischen Settings, gesetzt und verfolgt werden.

Die Analyse verdeutlichte zudem, dass Klettern ein außerordentlich hohes Interaktionspotenzial bei gemeinsamen Boulderstationen

oder beim gegenseitigen Sichern birgt. Stets können Griffe, Schritte und Routen besprochen und in den Ruhephasen über gemeinsam erlebte Extremsituationen diskutiert werden. Dass sich Klettern daher auch in hohem Maße im Sinne der Prinzipien Mehrperspektivität und Erfahrungs-/Handlungsorientierung anbietet, liegt nahe. Trotz der hohen kommunikativen Möglichkeiten, liegt die Verantwortung und Entscheidungsgewalt über das Klettererlebnis schlussendlich und maßgeblich an dem/der Beteiligten selbst. Insofern verkörpert Klettern als Sportart einen natürlichen partizipativen Charakter, was im Sinne der OKJA einen hohen Stellenwert einnimmt. Zusätzlich und abschließend können auch positive Merkmale der Aspekte *Lebensweltorientierung*, der *Freiwilligkeit*, *Niedrigschwelligkeit* und *Offenheit* der Sportart Klettern erwähnt werden. Egger (2010) schreibt, dass Klettern über lange Sicht als sinnvolle, gesellige und bildende Freizeitbeschäftigung eingebunden werden kann und sich entsprechend konkret in die Lebenswelten der jungen Menschen integrieren lässt. „Freizeitbeschäftigung zum einen, da diese direkt in den Alltag der AdressatInnen verankert ist und Intervention zum anderen, da sie in den Alltag der KlientInnen einzutreten versucht, um dort unterstützend zu agieren“ (ebd. S. 78f). Einen lebensweltorientierten Aspekt nimmt zudem die Dezentralisierung und Regionalisierung ein, sodass die Zugänge von Teilnehmer:innen möglichst leicht fallen. Auch Klettern kann in diesem Sinne weites gehend barrierefrei gestaltet werden. So verweist Egger (2010) auf gut erreichbare Indoorhallen, oder Klettergärten in der Natur. Optimale barrierefreie und niederschwellige Ansätze bilden nach Egger (2010) Klettertürme- oder Wände „in der (geografischen) Lebenswelt der Jugendlichen“ (Egger, 2010, S.82) in denen Kletterangebote auch hinsichtlich des Leistungsniveaus „problemlos auf jedes Niveau übertragbar“ sind (Lamprecht, 1998 in Lehmann, 1999, S.76). Hinsichtlich der Offenheit bringen jedoch die rechtlichen und versicherungstechnischen Aspekte einige Problematiken mit sich. Es müsste geprüft werden, ob bei angewendeten Klettervariationen (z.B. Bouldern oder Kletterturm) bei minderjährigen Adressat:innen die Einverständniserklärungen der Eltern oder Erziehungsberechtigten notwendig sind. Problematisch wird dieser Aspekt

entsprechend bei jungen Menschen mit erschwerten familiären Bedingungen (Egger, 2010, S.82f). Grundsätzliche Fragen bezüglich der *Offenheit* ergeben sich natürlich auch bei der Nutzung von Indoor-Kletterhallen. Bezogen auf den Aspekt der *Freiwilligkeit*, kann abschließend vermerkt werden, dass Klettern auf diesem Prinzip beruht. „Der/die AdressatIn kann so selbst entscheiden, ob er das Angebot Klettern als Intervention annimmt oder ablehnt, und vor allem, in welcher Intensität er das Angebot annimmt“ (Müller 2006, S.141 in Egger, 2010, S.75). Allerdings kann von einer relativ hohen organisatorischen Hürde ausgegangen werden, eine Komm- und Geh Struktur bei Kletterangeboten in der OKJA zu gewährleisten.

Als Fazit kann vermerkt werden, dass Klettern als Sportart viele Potenziale mit sich bringt, die weitergehend in der Praxis der OKJA von hoher Bedeutung sein können. Zielsetzung der OKJA ist die Anregung persönlicher Lernprozesse. Die Sportart Klettern kann aufgrund der sehr besonderen Erfahrungswerte nachhaltig auf die Ausübenden wirken. Insbesondere die Möglichkeiten zur Stärkung des Selbstvertrauens und die Übertragung in den Alltag können in diesem Sinne hervorgehoben werden. Die Sportart an sich bietet somit eindrucksvolle Potenziale, die theoretisch in Einklang mit Prinzipien der OKJA gebracht werden können. Um diese Wirkungen zu erzielen und stets den Werten der OKJA gerecht zu werden, liegt es letztlich jedoch an der Umsetzung der Fachkräfte. Auch Klettern wirkt wohl nicht per sé und Negativerfahrungen sind auch an der Boulderwand möglich.

4.2. Tanzen

Tanzen als Sportart eröffnet vielfältige Soziale Funktionen, die im Rahmen offener Sportangebote angestrebt und genutzt werden können. Die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten und Tanzinhalte können sowohl Ausgleich, als auch Ausdruck von Trauer, Freude, Angst, Liebe, Hass usw. sein und einen Gegenpol zum Alltag darstellen. Zudem geht es im Tanzen aus sozial-/pädagogischer Perspektive häufig um Gruppengefüge. Verschiedene Methoden ermöglichen in einem geschützten Rahmen die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung und somit die sozial-integrativen

Fähigkeiten jede:r Teilnehmer:in. Zusammenfassend kann Tanzen somit eine besondere Wirkung auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung haben.

Tanzen kann zudem Potenziale im Hinblick der Arbeitsprinzipien sportbezogener Kinder- und Jugendarbeit mitbringen. Dadurch, dass Tanzen den Körper als Medium für vielfältige Ausdrucks- und Bewegungsmöglichkeiten nutzt, kann man bei der Umsetzung von Tanz in der OKJA den Prinzipien der Bewegungsorientierung und Mehrperspektivität gerecht werden. Tanzen im Kontext sozial-/pädagogischer Herangehensweisen wirkt zudem in hohem Maße partizipativ. Insbesondere in Gruppentänzen können die Gestaltungsideen jede:r Teilnehmer:in eingebracht werden. Gleichzeitig basieren die Gestaltungsprozesse auf verschiedene Formen (non-) verbaler Interaktion. Die scheinbar unbegrenzten Handlungsmöglichkeiten können zur Erweiterung der Handlungsfähigkeiten führen und verkörpern dahingehend ein hohes Potenzial im Bereich der Erfahrungs- und Handlungsorientierung für Inszenierungen im Rahmen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Weitere Aspekte, die für eine Umsetzung in der OKJA sprechen:

- Inhalte von Tanzprojekten und Choreografien basieren auf gemeinsamer Gestaltung und können lebensweltorientierte Themen aufgreifen.
- Da Tanzen grundsätzlich nicht an Räumlichkeiten gebunden ist, können Angebote und Projekte barrierefrei an lebensnahen Orten der Adressat:innen stattfinden.
- Dadurch, dass der eigene Körper „der zu gestaltende Gegenstand“ ist und der/die Künstler:in „sein eigenes Objekt“ (Groth, 2009, S.8) darstellt, bildet stets das handelnde Subjekt das Kunstwerk selbst. Im Sinne der Niedrigschwelligkeit wird somit der Einbezug jedes Subjekts mitsamt den körperlichen, geistigen (und sozialen) Voraussetzungen ermöglicht.
- Im Sinne der Offenheit: Groth (2009, S.35) benennt integrative Vorteile des Tanzens und betont: „Jede/r ist wichtig, jede/r hat seinen Platz. Und vor allem, alle, die mitmachen, sind auch wirklich dabei“.

Im Sinne eines Fazits kann notiert werden, dass Tanzen als Sportangebot in der OKJA sehr vielseitig einsetzbar ist. Die nahezu unerschöpfliche Bewegungsvielfalt und verschiedenen Tanzstile können unabhängig von räumlichen Gegebenheiten jederzeit realisiert werden. Die Lerneffekte, unabhängig der Tanzkenntnisse, sind überaus vielfältig. Dabei sind besonders die Interaktionsmöglichkeiten in der Gruppe und die alltagsunüblichen Begegnungen hervorzuheben. Die Analyse von Tanzen aus sozial-/pädagogischer Sichtweise hat vielmals die hohen sozial-integrativen Potenziale beschrieben. Im Sinne der OKJA kann dies als eines der Stärksten Argumente für die Umsetzung in der Praxis sein. Jeder Mensch ist unterschiedlich. Körper, Mimik, Gestik und Bewegungsausübungen sind unterschiedlich. Insofern birgt Tanzen mit niedrigschwelligem Ansatz die Möglichkeit für jeden jungen Menschen, sich selbst zu erfahren, die Mittänzer:innen zu erleben und somit Akzeptanz und Toleranz sich selbst und anderen gegenüber zu lernen. Es muss natürlich ergänzt werden, dass Tanzen in der Gruppe natürliche Hemmschwellen mit sich bringt. In diesem Sinne liegt es wiederum an der Art der Umsetzung der leitenden Fachkräfte. So gehört etwa die Abwägung über den Austragungsort dazu, welcher mit (optischen) Schutzaspekten und Prinzipien der Offenheit kollidieren können (Tanzgruppen in geschlossenen Räumen), oder die Reflektion bei Vorkommnissen.

4.3. Fußball

Fußball besitzt in der Gesellschaft eine Strahlkraft, die sich womöglich von sämtlichen anderen Sportarten unterscheidet. Entsprechend wird Fußball häufig auch als Sportart Nummer 1 betitelt. Es gibt verschiedene Erklärungsansätze, worin diese große Begeisterung gründet. Diese Debatte wird wahrscheinlich nie gänzlich geschlossen werden können und dennoch wird immer wieder auf die Einfachheit der Sportart verwiesen, die es insbesondere auch jungen Menschen ermöglicht, an fast jedem Ort zu jeder Zeit Fußball zu spielen. „Um zu kicken braucht es nicht mehr als zwei Mannschaften, ein Spielgerät, das nicht unbedingt ein Ball sein muss - eine alte Dose oder ein Stein tut es auch ein wenig Platz und etwas, das das Tor markiert. Diese Voraussetzungen lassen sich

(fast) überall auf der Erde erfüllen“ (Dunning 2006, S.46 in Brandt, Hertel & Stassek, 2012, S.12f). Eine ähnliche Einfachheit wird in dem einfachen Regelwerk verkörpert, sodass sich das Spielgeschehen „quasi von selbst“ ergibt, „denn Fußball ist klar und schlicht, anschaulich, transparent und nachvollziehbar. Einfachheit der Bildsprache, Körperlichkeit und Sinnlichkeit des Fußballs gehen mit einer magischen Unmittelbarkeit einher“ (Tabery in Brandt, Hertel & Stassek, 2012, S.41). Diese Überschaubarkeit bildet häufig einen Gegensatz zum gesellschaftlichen Alltag ab (Strauß, 2005). Gleichzeitig wirken die Geschehnisse im Fußball unmittelbar, authentisch, einzigartig, unvorhersehbar und überdies unwiederholbar, was einen besonderen Reiz ausmacht (Brandt, Hertel & Stassek, 2012). Zusammenfassend bildet Fußball also eine besondere *Niedrigschwelligkeit* und *Offenheit* ab. Womöglich sind dies auch die wesentlichsten Erklärungsansätze, weshalb Fußball auch in der Kinder- und Jugendarbeit häufig eingesetzt wird. So lassen sich Offenheit, die stetige Ungewissheit und Entfaltungsmöglichkeiten auf dem Spielfeld, auf das alltägliche Leben spiegeln. Fußball kann somit aufgrund der absoluten Einfachheit auch in Form von simplen Inszenierungsmöglichkeiten, welche nahezu unabhängig von räumlichen und materiellen Bedingungen stattfinden können äußerst lebensweltorientiert wirken.

Es wurde versucht, die komplexen (sozialen) Funktionen und Wirkungsweisen von Fußball darzustellen. Kaum zu strukturieren bildet eine Vielzahl von möglichen Effekten ein Potenzial ab, welches in sportbezogenen sozialen Arbeitsfeldern aufgegriffen werden kann und sollte. Von sozio-emotionalen Stress- und aggressionshemmenden Wirkungen, über integrative Potenziale aufgrund der Einfachheit, bis hin zu förderlichen Effekten auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung. Anhand dieser förderlichen Potenziale bietet sich Fußball demnach als Sportart an, um sportbezogen in sozialen Berufsfeldern eingesetzt zu werden. Weitergehend wird analysiert, ob Fußball Eigenschaften aufweist, die eine Umsetzung in die Praxis (Offener) Kinder- und Jugendarbeit sinnvoll machen. Die Sportart Fußball agiert konkret bewegungsbezogen und bietet aufgrund der besonderen Eigenschaft, dass der Ball nicht mit der Hand gespielt werden darf, einen

reizvollen bewegungsorientierten Gegensatz zum Alltag junger Menschen. Zudem herrscht auf dem Fußballplatz eine nahezu uneingeschränkte Bewegungsmöglichkeit, die den Spieler:innen Raum für Kreativität und Entfaltung bietet. Bewegungsabläufe können zwar angeregt, jedoch nie gänzlich vorgegeben werden, sodass die Entscheidungsgewalt auch stets beim Agierenden selbst liegt. Die Bewegungsmöglichkeiten überschneiden sich somit mit einer natürlichen Partizipationseigenschaft, welche wiederum im Sinne einer individuellen Entwicklung von Handlungskompetenz förderlich sein kann. Sowohl über den Zeitraum eines einzelnen Spiels, als auch bei kontinuierlichen Einheiten eröffnet die Sportart Fußball zudem vielseitige Möglichkeiten, komplexe gruppenbezogene Prozesse anzuregen. Es wurde herausgefunden, dass insbesondere niedrigschwellige Rahmenbedingungen mit einer zunehmenden Distanzierung von hohen Leistungsniveaus die Chancen steigen, dass junge Menschen prozesshaft lernen, selbstständig Handlungskontrolle zu übernehmen. Dies liegt daran, dass in niedrigschwelligem Ansätzen die Rolle der Leitungsposition passiver wird und die Aushandlungsprozesse über Regeln, Normen und Plänen in der Peergroup selbst stattfinden. Dieser Aspekt ist besonders für die Praxis der OKJA hochbedeutend und bestätigt, dass Fußball mit niedrigschwelligem Angeboten stark prozessorientiert eingesetzt werden kann. Dass diese Aspekte gleichermaßen die Interaktionspotenziale von Fußball bekräftigen liegt nahe. Von fußballspezifischer Kommunikation auf dem Spielfeld abgesehen, basieren die zuletzt genannten Aushandlungsprozesse auf dem Grundsatz von Kommunikation und Interaktion. Diese Interaktion kann wiederum nur konstruktiv ablaufen, wenn verschiedene Perspektiven wahrgenommen werden. Alle Spieler:innen einer Mannschaft gliedern sich im Fußball auf verschiedenen Spielpositionen ein. Dies eröffnet unmittelbar das Potenzial, dass Kinder- und Jugendliche lernen können, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen und differenzierte Rollen zu übernehmen. Der/Die Torhüter:in verfolgt beispielsweise das Spielgeschehen aus einer gänzlich anderen Perspektive, wie der/die Mittelfeldspieler:in. Insofern bietet sich Fußball im Sinne der Mehrperspektivität an, die Wahrnehmung von jungen Menschen zu Schulen, unterschiedliche

Aufgaben auszuprobieren und wiederum andere Rollen zu akzeptieren. Übertragen auf den Alltag junger Menschen spiegelt dies erneut eine äußerst lebensnahe Handlungsoption wider. In diesem Sinne wurde die Sportart Fußball auf Potenziale und konkret Handlungsmöglichkeiten für die Praxis der OKJA untersucht. An dieser Stelle soll letztlich und ergänzend noch festgehalten werden, dass die Entfaltung der pädagogischen Wirkungen wahrscheinlich in hohem Maße von der Art der Inszenierung abhängig ist (vgl. Neuber, 2021), um auch die vorhandenen und möglichen Negativeffekte zu Erwähnen. Die negativen Seiten der Sportart Fußball bilden vom Umfang wohl auch eigene wissenschaftliche Ausarbeitungen ab. So wird der Sportplatz vermehrt als Ort sozialer Exklusion und vielfältigen (Macht) Kämpfen beschrieben (Gebken und Vosgerau, 2014). Zudem werden schlechte Einflüsse im Kontext der Aggressivität beschrieben (Klos, 2004).

Abschließend bleibt nunmehr zu sagen, dass Fußball insbesondere aufgrund der lebensnahen Umsetzungsmöglichkeiten in Gruppengefügen große Potenziale für die Praxis der OKJA trägt. Auftrag der Fachkräfte ist es diese aufzugreifen und zu versuchen, auch die vorhandenen Spannungsfaktoren der beliebten Sportart in konstruktive Lernprozesse umzuwandeln. Denn auch in der vermeintlichen Sportart Nummer 1 ist wahrscheinlich nicht zu erwarten, dass die positiven pädagogischen Effekte per sé erzeugt werden. Das Potenzial für soziale Lernprozesse scheint die Sportart mit dem Ball am Fuß jedoch mitzubringen.

4.4. Ausblick

Die vorliegende Arbeit begründet und ergänzt in kleinem Umfang die vorhandenen Erkenntnisse über die großen Potenziale von Sport im Allgemeinen in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit. Grundsätzlich wird oftmals von den positiven Effekten sportlicher Betätigungen geschrieben und entsprechend wird Bewegung und Spiel im Alltag der Kinder- und Jugendarbeit auch häufig eingesetzt. Es stellte sich jedoch heraus, dass insbesondere die empirischen Grundlagen diesbezüglich große Lücken aufweisen. Diese Datenlücke drückt sich beispielsweise in den Erhebungen des statistischen Bundesamtes aus, in welchem zwar Aspekte wie Sport

und Spiel integriert werden, weitergehend aber keine spezifischen Aussagen über die Art und Weise der Angebotsformen getroffen werden können. Weitergehend liegen keine Datensätze vor, in denen Sportangebote in der OKJA sowohl großflächig quantitativ, als auch qualitativ untersucht werden. Aus diesem Grund ist es naheliegend, dass die praktische Umsetzung von Sportangeboten auch entsprechend unsystematisch stattfindet und von den jeweiligen Kenntnissen der Fachkräfte abhängig ist.

Aufbauend auf der wiederholten Bestärkung sportlich orientierter Angebote in der (Offenen) Kinder und Jugendarbeit wurde eine große Forschungslücke diesbezüglich aufgezeigt. Es ergab sich zudem, dass vorhandene Sportkonzepte von konkreten Sportangeboten nur geringfügig öffentlich zugänglich sind und diese nur bedingt miteinander in Verbindung gesetzt werden können. Es könnten Einzelne Konzepte wie etwa „kick&write“ oder „Fußball ohne Abseits“ (Siehe Abschnitt 3.4.1.: Potenziale und Wirkungsbereiche von Fußball für die Praxis der OKJA) explizit beschrieben werden. Dies würde jedoch lediglich eine Momentaufnahme eines einzelnen Fußballprojekts darstellen, welches sich wiederum an ganz individuellen Zielsetzungen orientiert. Diese Herangehensweise würde demnach Möglichkeiten einzelner Umsetzungen aufzeigen, jedoch nur bedingt weiterhelfen, die sportartenspezifische Ausrichtung von (Offener) Kinder- und Jugendarbeit zu strukturieren bzw. zu systematisieren.

Diese Analyse setzte im Prozess daher weiter vorne an, um den Einsatz spezifischer Sportangebote vorerst wissenschaftlich begründen zu können. Sofern die Potenziale einzelner Sportarten im Arbeitsfeld eine wissenschaftlich fundierte Grundlage haben, kann auch die Umsetzung in der Praxis womöglich zielführender und systematischer ablaufen.

V. Literaturverzeichnis

- Althoff, K., & Gebken, U. (2016). *Perspektiven des Kinder- und Jugendsports*. Hildesheim: Arete Verlag [Elektronische Version]. Zugriff am 17.02.2022 unter: <https://www.aret-verlag.de/wp-content/uploads/2020/09/Leseprobe-Perspektiven-Kinder-Jugendsport.pdf>
- Baur, J., Burrmann, U. (2004). Informelle und vereinsgebundene Sportengagements von Jugendlichen: *ein empirisch gestützter Vergleich*. In: Balz, E., Kuhlmann, D. (Hrsg.). (2004). *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen – Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens*. Aachen: Meyer & Meyer
- Bouhafs, E. G. (2018). Sport in der Jugendsozialarbeit-Studie in marokkanischen Großstädten zur Wirksamkeit von sportpädagogischen Maßnahmen bei jungen Strafgefangenen bezogen auf die Selbstwirksamkeit und die Entwicklung von Sozialkompetenz.
- Brandt, C., Hertel, F., & Stassek, C. (2012). Einleitung–Zur Popularität des Fußballs. In *Gesellschaftsspiel Fußball* (pp. 9-17). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Brandes, H., Chista, H., Evers, R. (Hrsg.). (2006). *Hauptsache Fußball. Sozialwissenschaftliche Einwürfe*. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Brandi, H. (2005). *Erlebnispädagogik - Legenden, Missverständnisse, Perspektiven*. Berlin
- Braun, J. (1999). Heilsamer Abgrund, Klettern als Therapie. *Deutscher Alpenverein (Hrsg.): Berg*, 169-176.
- Brettschneider, W.D., Brandl-Bredenbeck, H.P., (1997). *Sportkultur und jugendliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA. Weinheim und München: Juventa Verlag*
- Brettschneider, W.D. (2008). *Aufwachsen in Deutschland und was der Sport dazu beitragen kann. In: Fachhochschule Braunschweig / Wolfenbüttel (Hrsg.): Tagungsdokumentation – Bewegung und Sport in der Kinder- und Jugendarbeit*
- Brettschneider, W.D. (2008). *Jugend, Jugendliche und ihre Lebenssituation. In: Schmidt, W., Hartmann-Tews, I., Brettschneider, W.D. (Hrsg.). (2008). Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. (3. Aufl.). Schorndorf S. 43-62.*
- Breuer, C., Joisten, C., & Schmidt, W. (2020). *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Gesundheit, Leistung und Gesellschaft*. [Elektronische Version]. Zugriff am 18.02.2022 unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/829816/1fb85e606d75d91f16539bbfcb94f23/20210324-Kernaussaugen-data.pdf>
- Bergmann, B. (2006). *Lernen durch Tanzen: ein körperorientierter Lernansatz für Kinder nach Montessori*. Beltz.
- Brinkhoff, K.P., (1998). *Sport und Sozialisation im Jugendalter. Entwicklung, soziale Unterstützung und Gesundheit*. Weinheim/München: Juventa Verlag
- Bpb. *Jugend-Jugendliche*. Zugriff am 19.05.2022 unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17676/jugend-jugendliche/>

- Bundesinstitut für Sportwissenschaft. (1998). Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. *Bericht über den 8. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Paderborn 1987*. 1. Auflage. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2017). 15. Kinder- und Jugendbericht: *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2018). Jugend ermöglichen! *Die Jugendbroschüre zum 15. Kinder- und Jugendbericht*. 3. Auflage. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2020). 16. Kinder- und Jugendbericht. *Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Kinder- und Jugendarbeit. Zugriff am 19.05.2022 unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/jugendbildung/kinder-und-jugendarbeit-86236>
- Burmann, U., & Mutz, M. (2017). Sport- und Bewegungsaktivitäten von Jugendlichen in Deutschland. Ein aktueller Überblick im Spannungsfeld von „Versportung“ und „Bewegungsmangel“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 12(4), 5-6.
- Deinet, U., Icking, M., Nüsken D., Schmidt H., (2017). Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. *Innen- und Außensichten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Deinet, U., Sturzenhecker, B., Schwanenflügel, L., Schwerthelm, M., (Hrsg.). (2021). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (5., vollständig neugestaltete Auflage). Wiesbaden: Springer VS
- Destatis. (2017). Statistisches Jahrbuch. *Deutschland und Internationales*. Statistisches Bundesamt
- Destatis. (2019). Statistiken der Angebote der Jugendarbeit. Statistisches Bundesamt.
- DFB-Mitgliederstatistiken. Zugriff am 10.06.2022 unter: https://www.dfb.de/fileadmin/_dfbdam/223584-Mitgliederstatistik.pdf
- Dubiski, J., Frey, A., & Thimmel, A. (2014). Bericht zur Trägeranalyse der RheinFlanke gGmbH. *Fußball und Jugendhilfe. Das Modell der RheinFlanke Köln. Eine Dokumentation der Fachtagung „Mitspielen. Mitreden. Mitgestalten. Abbau von Bildungsungleichheit durch Fußball*. [Elektronische Version]. Zugriff am 19.02.2022 unter: https://www1.th-koeln.de/imperia/md/content/www_nonformale_bildung/materialiendownlodaas/bericht_tra__geranalyse_rheinflanke_ggmbh.pdf
- Egger, B. (2010). Klettern: *eine Sozial-/erlebnispädagogische Intervention in der Kinder- und Jugendarbeit*. na.
- Fend, H. (2013). Entwicklungspsychologie des Jugendalters: *Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Springer-Verlag.
- Finger, J.D., Varnaccia, G., Borrmann, A., Lange, C., Mensink, G.B.M. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3(1): 24–31. RKI, Berlin

- Fleischle-Braun, C.(2000). *Der Moderne Tanz: Geschichte und Vermittlungskonzepte*. Butzbach-Griedel: Afra
- Frommann, D. (2001). *Bewegungsorientierte Jugendarbeit - eine Analyse der Möglichkeiten, Grenzen und der Strukturellen Voraussetzungen*. GRIN Verlag.
- Gabler, H. (2018). Sport aus sozialpädagogischer Perspektive. In Otto, H. U., Thiersch, H., Treptow, R., & Ziegler, H. (2018). *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag
- Gebken, U., & Vosgerau, S. (2014). Teilhabe, Empowerment, Anerkennung–Hintergrund, Ziele und Konzept des Praxisforschungsprojekts Fußball ohne Abseits. In *Fußball ohne Abseits* (pp. 27-65). Springer VS, Wiesbaden.
- Gebken, U., & Van de Sand, S. (2015). Fußball hilft Flüchtlingen. *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler–eine Gruppe mit besonderen Potentialen*.(129-150). Münster: Waxmann.
- Gesetze, N. (2020). *Gesetze für die Soziale Arbeit. Auflage 9. Baden-Baden*.
- Giesecke, H., (1980). Die Jugendarbeit. *Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (5., völlig neu bearb. Aufl.). München: Juventa-Verlag
- Gilles, C. (2003). Kicker, Fußball, Kletterwand... In *Bewegungs-und körperorientierte Ansätze in der Sozialen Arbeit* (pp. 17-30). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groth, M. (2009). *Das Tanzen als Inhalt und Methode der sozialen Arbeit* (Doctoral dissertation).
- Grunwald, K., Thiersch, H. (Hrsg.). (2016). *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Aufgabenfeldern* (3. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Grupe, O. (1984). Grundlagen der Sportpädagogik. *Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport*. (3., überarbeitete Auflage). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann
- Grupe, O. (2003). Über den gewandelten Sinn des Sports und neue Aufgaben in der Sportmedizin. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 54(1), 6-11.
- Heid, R. (2004). Soziales Lernen, Konfliktmanagement und Gewaltprävention durch organisierten Straßenfußball. [Elektronische Version]. Zugriff am 18.02.2022 unter: http://buntkicktgut.de/Dokumentation/Publikationen/buntkicktgut_projugend_2004-12-27.pdf
- Heinemann, K. (1983). Einführung in die Soziologie des Sports. *Sport und Sportunterricht*. (2., überarbeitete Auflage). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann
- Hess, M., Weller, C., Scheithauer, H. (2015). Fairplayer.Sport: Soziale Kompetenz und Fairplay spielerisch fördern. *Ein Programm für das Fußballtraining mit 9- bis 13-Jährigen*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
- Hoffmann, A. (2016). Bindung und Dropout von Jugendlichen im vereinsorganisierten Sport. (Vol. 2). Lehmanns Media.
- Hurrelmann, K. (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie (8., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2010). Lebensphase Jugend – Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. (10. Auflage). Weinheim und München: Juventa Verlag

- Hurrelmann K., Quenzel G., (2012). Lebensphase Jugend. *Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Hurrelmann K., Quenzel G., (2016). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (13., überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Hurrelmann, K., Franzkowiak, P. (2018). *Gesundheit*. [Elektronische Version]. Zugriff am 17.02.2022 unter: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheit/>
- Jansen, P., Seidl, F., & Richter, S. (2019). Sport–differenziert betrachtet. In *Achtsamkeit im Sport* (pp. 77-97). Berlin, Heidelberg: Springer
- Jäger, J., & Kuckhermann, R. (Eds.). (2004). *Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit: Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation*. Beltz Juventa.
- Kinder- und Jugendhilfestatistik, A. (2019). Kinder- und Jugendhilfereport 2018. *Eine kennzahlenbasierte Analyse*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Klos, R. (2004). *Entwicklung von Identität unter dem Einfluss des Mannschaftsspiels Fußball* (Doctoral dissertation, Universität Würzburg).
- KomDat, Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2017). Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe. Heft Nr.1/17. 20. Jg. Dortmund
- KomDat., Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2018). Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe. Heft Nr.1/18. 21. Jg. Dortmund
- KomDat., Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2019). Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe. Heft Nr.1/19. 22.Jg. Dortmund
- Kölsch, H., & Wagner, F. J. (2004). Erlebnispädagogik in der Natur. *Praxisbuch für Einsteiger*. (2. Auflage). München
- Kraus, K. „Gender Moves“ Gendersensible Jugendsozialarbeit und Tanz (HipHop/Street-dance).
- Kreft, D. (2007). Jugendhilfe und Sport. In: Kammerer, B., Klinkhammer, M. (Hrsg.). Sport und Jugendhilfe – Nürnberger Forum der Kinder- und Jugendarbeit. Nürnberg 2007, S. 69-78.
- Lampert, T., Mensink, G.B.M., Romahn, N., Woll, A. (2007). Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS)*. Springer Medizin Verlag
- Lehmann, R. (1999). Sportklettern als persönlichkeitsbildendes Medium in der Kinder- und Jugendarbeit.
- Lindner, W. (Hrsg.). (2009). Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lowinski, F. (2007). Bewegung im dazwischen – Ein körperorientierter Ansatz für kulturpädagogische Projekte mit benachteiligten Jugendlichen. Bielefeld: 2007.
- Löwenstein, H., Steffens, B., & Kunsmann, J. (2020). Sportsozialarbeit: *Strukturen, Konzepte, Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- LWL-Landesjugendamt. (2014). Kinder- und Jugendarbeit. Wirkungen, Prinzipien und Rahmenbedingungen einer kommunalen Pflichtaufgabe. 2.Auflage. Bönen: Kettler GmbH
- Mayrhofer, H. (Hrsg.). (2017). Wirkungsevaluation mobiler Jugendarbeit. *Methodische Zugänge und empirische Ergebnisse*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mensink, G. (2003). *Bundesgesundheitsurvey: Körperliche Aktivität*. Zugriff am 18.02.2022 unter: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/koerperliche_aktivitaet.pdf?__blob=publicationFile
- Michels, H. (2007). Hauptsache Sport: *Impulsgeber für die Soziale Arbeit*. Sozial Extra, 9/10, 13–16.
- Mittag, J., & Wendland, D. (2015). Freizeitsport–Sport und Bewegung in der Freizeit. In *Handbuch Freizeitsoziologie* (pp. 385-414). Wiesbaden: Springer VS
- Nagel, M. (2003). Soziale Ungleichheiten im Sport. Aachen: Meyer und Meyer
- Neuber, N., & Züchner, I. (2017). Sport in der Ganztagschule–Chancen und Grenzen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 12(4), 403-416.
- Neuber, N., (2021). Sport in der Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, U., Sturzenhecker, B., Schwanenflügel, L., Schwerthelm, M., (Hrsg.). (2021). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS
- Nickolai, W., Quensel, S., Rieder, H., (1982). *Sport in der sozialpädagogischen Arbeit mit Randgruppen*. Freiburg: Lambertus-Verlag
- Huber, W. (2000) in: Pilz, G. A. (2002). Wie viel Sozialarbeit kann der organisierte Sport leisten?. *Dokumentation der, 1*, 3-22.
- Opper, E., Worth, A., Wagner, M., Bös, K. (2007). Motorik-Modul (MoMo) im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheitsurveys (KiGGS). *Motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Springer Medizin Verlag
- Pilz, G. A. (2002). Wie viel Sozialarbeit kann der organisierte Sport leisten?. *Dokumentation der, 1*, 3-22.
- Pilz, G. A. (2018). Fairplay im Sport. In *Fairplay im Sport* (pp. 1-16). Wiesbaden: Springer VS
- Pothmann, J., & Deinet, U. (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit im Wandel. In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (pp. 79-93). Springer VS, Wiesbaden.
- Prohl, R. (2010). Grundriss der Sportpädagogik. (3., korrigierte Auflage). Wiebelsheim: Limpert Verlag GmbH
- Pühse, U. (1990). Soziales Lernen im Sport. Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernziel Diskussion. Rieden: Klinkhardt
- Rauschenbach, T., Borrmann, S. (Hrsg.). (2013). *Herausforderungen des Jugendalters*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Rauschenbach, T., & Borrmann, S. (Eds.). (2013). *Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit*. Beltz Juventa.

- Robert Koch-Institut (Hrsg.). (2014). Körperliche Aktivität. Faktenblatt zu KiGGS Welle 1: Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – *Erste Folgebefragung 2009 – 2012*. RKI, Berlin
- Robert Koch-Institut (Hrsg.). (2014). Sport. Faktenblatt zu KiGGS Welle 1: Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – *Erste Folgebefragung 2009 – 2012*. RKI, Berlin
- Robert Koch-Institut (Hrsg.). (2014). Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: *Wichtige Ergebnisse der ersten Folgebefragung (KiGGS Welle 1)*. RKI, Berlin
- Rolff, K. (2008). Sport und Kompetenzentwicklung. *Jahrbuch 2007*, S. 105-113
- Rose, L. (Hrsg.). (2000). Mädchen in Bewegung. Das Modellprojekt zur bewegungs- und körperorientierten Mädchenarbeit. *Entwicklungen, Erträge und Grenzen*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Scheid, V., Simen, J. (Hrsg.). (1999). *Soziale Funktionen des Sports*. Schorndorf: Hofmann
- Scherr, A. (2009). Jugendsoziologie. *Einführung in Grundlagen und Theorien* (9., erweiterte und umfassend überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag
- Schirp, J., & Gräfe, R. (2011). Jugendsozialarbeit und Sport. *Über Diskrepanzen und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa
- Strauß, S. (2005). *Konfliktbewältigung, Gewalt-und Suchtprävention im lokalen Umfeld der Münchner Straßenfußball-Liga „BuntKicktGut!“* (Doctoral dissertation, Diplomarbeit an der Fachhochschule München, Fachbereich 11 Sozialwesen, München).
- Sturzenhecker, B., & Deinet, U. (2018). Kinder- und Jugendarbeit. In Böllert, K. (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. (Bd. 1., S. 693–712). Wiesbaden: Springer VS.
- Tiedemann, C. (2006). „Sport“-Vorschlag einer Definition. [Elektronische Version]. *Internet-Veröffentlichung* < <http://www.sportwissenschaft.uni-hamburg.de/tiedemann/documents/sportdefinition.html>. Zugriff am 17.02.2022 unter: <http://kulturwiss.info/tiedemann/documents/DefinitionSport.pdf>
- Thole, W. (2000). Kinder- und Jugendarbeit. *Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Thole, W., Pothmann, J., Lindner, W. (2022). Die Kinder- und Jugendarbeit. *Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung*. 2., grundlegend überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Zimmer, R. (1998). Die Kinder stark machen! – Zur Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: *Zimmer, Renate (Hrsg.): Kinder und Jugendarbeit im Sport*. Aachen
- Zinnecker, J. (1991). Jugend als Bildungsmoratorium. *Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften*. In Melzer, W., Heitmeyer, W.,
- Liegle, L., Zinnecker, J. (Hrsg.). *Osteuropäische Jugend im Wandel* (S.9-25). Weinheim, München: Juventa.
- Züchner, I. (2013). Sportliche Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In Grgic, M. & Züchner, I. (Hrsg.). *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie* (S.89-138). Weinheim: Beltz Juventa.

VII. Anhang

7.1. Orte, Arbeitsbereiche und Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit

Einrichtungen und Orte	Arbeitsbereiche	Angebote
<ul style="list-style-type: none"> - Jugendzentren, Jugendfreizeitheime, Offene Türen - Jugendheime, - räume - Jugendberatungsstellen - Jugendkunstschule, kulturpädagogische Einrichtungen - Pädagogisch betreute Spielplätze - Jugendherbergen, Jugendgasthäuser, Erholungseinrichtungen - Einrichtungen der Stadtranderholung - Kinder- und Jugendferienstätten, Jugendzeltplätze - Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten 	<ul style="list-style-type: none"> - Einrichtungsbezogene, offene Kinder- und Jugendarbeit - Mobile Jugendarbeit - Spielplatzwiesen - Jugendberatung - Außerschulische Jugendbildungsarbeit - Kulturelle Kinder- und Jugendbildungsarbeit - Sportbezogene Kinder- und Jugendarbeit - Politische Jugendarbeit - Jugendverbandsarbeit - Kinder- und Jugenderholung - Internationale Jugendarbeit (IJA) 	<ul style="list-style-type: none"> - Einrichtungsbezogene offene Angebote - Jugendzentrum - Jugendclub,- Treff - Jugendfarm, Abenteuerspielplatz - Jugendkulturzentrum, Jugendkunstschule - Agenturen, Initiativen der mobilen Jugendarbeit - Gruppenbezogene Angebote - Veranstaltungen und Projekte inkl. Internationale Angebote - Freizeiten - Bildungsmaßnahmen - Aus- u. Fortbildungen, Seminare und Kurse - Projekte, beispielsweise Fußballfanarbeit - Feste, Feiern, Konzerte - Sport- und Kulturveranstaltungen

Quelle: Eigene Darstellung. Nach Thole, Pothmann, Lindner (2022, S. 128)

7.2. Angebote der Jugendarbeit nach Angebotstyp (2015 & 2017)

Angebotstyp	Durchschnittliche Zahl der Stammbesuchenden/Teilnehmenden pro Angebot		Median der Stammbesuchenden/Teilnehmenden pro Angebot		Anzahl der Angebote insgesamt	
	2015	2017	2015	2017	2015	2017
Offene Angebote insgesamt	39	39	20	18	19.339	22.430
Einrichtungsbezogene Angebote						
Jugendclub, Jugendtreff/Stadtteiltreff	29	29	15	15	8.168	9.044
Jugendzentrum/zentrale (Groß-)Einrichtung	41	40	20	20	4.685	5.542
Sonstiges einrichtungsbezogenes Angebot	41	40	15	15	3.075	4.050
Jugendfarm, Abenteuerspielplatz	59	64	30	32	543	520
Jugendkulturzentrum, Jugendkunst- oder -musikschule	53	72	20	20	344	435
Mobile/aufsuchende Angebote						
Spiel- und/oder Sportmobil	80	100	45	40	956	846
Einrichtung/Initiative der mobilen Jugendarbeit	43	42	25	20	541	589
Sonstiges aufsuchendes Angebot	50	47	16	17	1.027	1.404
Gruppenbezogene Angebote						
	26	32	12	13	23.841	26.444

Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Angebote der Jugendarbeit; versch. Jahrgänge; eigene Berechnungen in: KOMDat 2019, S.4