

**Dr. Ulf Gebken**

Universität Hannover.

e-mail: [ulf.gebken@web.de](mailto:ulf.gebken@web.de)**Sozialbenachteiligte Kinder und Jugendliche im Sport –  
Forschungsstand, Erfahrungen und didaktische Empfehlungen****1. Soziale Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen****1.1 Eine gesellschaftliche und sportdidaktische Herausforderung?**

„Es war meine erste Sportstunde in der Klasse des Berufsvorbereitungsjahrs<sup>1</sup>. Gespannt erwartete ich die Klasse in der Sporthalle. Von 17 SchülerInnen erschienen 10 SchülerInnen. 1 Schülerin und 5 Schüler hatten Sportkleidung an und wollten aktiv mitmachen. Nach der Stunde erkundigte ich mich bei den KollegInnen nach deren Erfahrungen mit den BVJ-Klassen. Sie schilderten ein ähnliches Bild: Zu Schulbeginn an ihrer für sie neuen Schule kommen die SchülerInnen auch zum Sportunterricht. Dies lässt schnell nach. Nach Weihnachten sind Mannschaftsspiele nicht mehr möglich, weil sich nur eine Handvoll der Klasse zur Bewegung einfindet“.

Erfahrungen mit sozial-benachteiligten SchülerInnen und mögliche didaktische Empfehlungen für den Schulsport werden bisher nur sehr selten vorgestellt und diskutiert. Sport- LehrerInnen sind mit diesen schuluntypischen Lerngruppen, die in der berufsbildenden Schule, in der Haupt- und Sonderschule anzutreffen sind, nicht vertraut und häufig überfordert. Dabei ist die Problematik des Umgangs mit sozialer Ungleichheit die gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderung!! Nicht mehr zu übersehen, ist der Zuwachs an Kindern und Jugendlichen in sogenannten benachteiligten Lebenslagen. „Sozialhilfe ist jung, schwarzhaarig und dunkeläugig“, titelte der Tagesspiegel<sup>2</sup>. Die Bevölkerungsentwicklung vieler Stadtviertel führt zu einer Häufung von Kindern und Jugendlichen mit geringem sozio-kulturellem Kapital. Studien belegen, dass es Lehrkräften und ÜbungsleiterInnen schwer fällt, diesen SchülerInnen gerecht zu werden, weil sie häufig „Mittelschichtkinder-Standards“ im Blick haben. LehrerInnen besitzen wenig Kontakte zu „sozialen Brennpunkten“, sind in diesen Stadtvierteln nicht aufgewachsen und haben in der Regel ein privilegiertes Gymnasium besucht.

Erkenntnisse der Jugend- und Schulsozialforschung zu familiären Sozialisationsdefiziten<sup>3</sup>, die Perspektivlosigkeit schwacher SchülerInnen oder die hohe Schulabbrecherquote greift die Sportpädagogik und die SportlehrerInnenausbildung selten auf. Sozialpädagogik und Sportdidaktik scheinen bis auf vorsichtige Annäherungen im Bereich der Erlebnispädagogik (u.a. Becker / Schirp 2001) an der fragwürdigen Arbeitsteilung und einem engstirnigen Ressortdenken festzuhalten.

<sup>1</sup> Das Berufsvorbereitungsjahr wird von Haupt- und SonderschülerInnen besucht, die am Ende der Sekundarstufe I keinen Schulabschluss erworben haben.

<sup>2</sup> Tagesspiegel v. 8.12.2003

<sup>3</sup> Den familiären Sozialisationsdefiziten stehen auch –stärken gegenüber. Familien genießen als Ort des Aushandelns und als emotionaler Rückhalt hohe Priorität, verlieren als Stätte der Wertebildung an Bedeutung..

Im Folgenden sollen keine Rezepte für die pädagogische Arbeit mit betroffenen Kindern und Jugendlichen vorgestellt werden. Im Mittelpunkt steht die Sensibilisierung Außenstehender für die Probleme der Betroffenen und der Versuch pädagogische Orientierungspunkte für die bewegungsbezogene Förderung junger benachteiligter Menschen zu setzen.

Zuerst wird die Lebenssituation betroffener Heranwachsender analysiert und ihre Aktivitäten im Sportbereich dargestellt. Der zweite Teil konzentriert sich auf erfolgreiche Projekte und mögliche Perspektiven für eine bessere Integration sozial-benachteiligter Kinder und Jugendlicher im Schul- und Vereinssport.

## 1.2 Soziale Benachteiligung: Begriff, Erscheinungsformen

Der Terminus „Sozial-Benachteiligte“ lässt sich nicht eindeutig bestimmen und eingrenzen. Er kann aus gesellschaftlicher und subjektbezogener Perspektive betrachtet werden. Unter dem soziologischen Blickwinkel ist festzustellen, dass es Benachteiligung immer schon gab und auch künftig nicht zu beseitigen sein wird. Die normative Sicht steht unter der Zielsetzung der gesellschaftlichen Stabilisierung und will die soziale Integration dieser Betroffenen unterstützen und fördern. In diese Position fließen gesellschaftliche Wertorientierungen ein, deren Bestreben es ist, Benachteiligung zu vermeiden bzw. zu reduzieren.

Für die Betroffenen stellt sich Benachteiligung als eingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen (ökonomischen, kulturellen, kommunalen, assoziativen, sportlichen) Leben dar. Schwierige soziale Verhältnisse in der Kindheit und Jugendzeit haben bedeutsame Auswirkungen auf den Erziehungsprozess, die schulische Bildung, den beruflichen Ausbildungsgang und den späteren sozio-ökonomischen Status. Benachteiligung führt häufig zu sozialer Ausgrenzung. Über geeignete Gegenmaßnahmen, Verhaltensweisen und förderliche Umstände, die das Abrutschen von Benachteiligung zur Ausgrenzung verhindern, fehlen bisher weitergehende Untersuchungen.

Mit dem Begriff der Benachteiligung kann aber auch eine Verengung des Problems verbunden sein. Defizite werden verfestigt. Stärken, Potentiale, Kompetenzen der betroffenen Personen scheinen übersehen zu werden. Benachteiligung ist eine meist äußere Beschreibung und entspricht nicht zwingend dem subjektiven Gefühl des Betroffenen. Dabei trifft häufig das „Zufriedenheitsparadoxon“ zu. Das bedeutet, dass subjektive Zufriedenheit und objektive Probleme auseinander klaffen. Fehleinschätzungen, unbewusste Fehltritte über die eigene Situation sind keine Seltenheit.

### Definition 1:

Benachteiligte SchülerInnen haben durch ihr soziales Umfeld und aufgrund von ethnischen, sozialen oder geschlechtsspezifischen Merkmalen Schwierigkeiten in Schule und Unterricht.

Betroffen sind vor allem sozialhilfebedürftige Kinder und Jugendlichen, deren Zugang zu Bildung und gleichberechtigten Lebenschancen beeinträchtigt ist.

Soziale Benachteiligung zeigt sich neben schulischen Misserfolg auch durch:

- Fehlernährung,

- sprachliche und motorische Entwicklungsverzögerungen,
- Selbstausgrenzung,
- Isolation,
- Scham oder
- Minderwertigkeitsgefühle

(Butterwege u.a. 2003, 235).

These 1: Soziale Benachteiligung und auch Armut<sup>4</sup> sind heute weniger ein Problem der alten Menschen, sondern verstärkt ein Problem von jungen Menschen, insbesondere Familien mit mehreren Kindern, mit nur einem erwerbstätigen Elternteil, Alleinerziehenden und von Migration betroffenen Familien.

Um die Bedeutung des Problems deutlich zu machen, ist es hilfreich auf die aktuellen Zahlen zu schauen. Mehr als 1 Mio. Kinder unter 18 Jahren beziehen Hilfe zum Lebensunterhalt<sup>5</sup>. Der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung ergibt eine seit 1991 deutlich steigende Sozialhilfequote, die inzwischen bei 7% bei den unter 18-Jährigen (Bundesregierung 2000, 78) liegt. Am höchsten fällt die Quote von 9,5 % bei den unter dreijährigen Kindern aus. Das Sozialhilferisiko von AusländerInnen ist dabei dreimal so hoch wie das von InländerInnen. 80- 90 % der sozial-benachteiligten Kinder und Jugendlicher besuchen die Sonderschule und weit über 60 % der SonderschülerInnen kommen aus Familien, die von Migration betroffen sind (Warzecha 2003, 15).

Da der Schulbesuch immer mehr den sozio-ökonomischen Sozialstatus und die Zukunftsperspektiven der Heranwachsenden widerspiegelt, ist die Brisanz dieses Problems nicht mehr zu unterschätzen. Der Zusammenhang von Bildung und sozialer Schichtung ist in Deutschland sehr eng ausgeprägt, wobei die unteren Schichten immer mehr zu den Verlierern des Systems werden.

Dies wird auch anhand der Abbrecher-/ Dropout-Zahlen deutlich.

These 2: Immer mehr Haupt- und SonderschülerInnen verlassen in Deutschland die Schule ohne Hauptschulabschluss.

Die Drop-out-Rate in der Schule lag Mitte der 80er Jahre bei 7,6%, Mitte der 90er Jahre bei 9 % und heute bei über 10 % (Joas 2001, 164; Schreiber-Kittl 2002, 17). Thüringen und Berlin liegen mit 13 % Abbrecherquote am höchsten. 20 % der nichtdeutschen SchülerInnen brechen die Schule vor dem Erwerb des Hauptschulabschlusses ab.

These 3: Von sozialer Benachteiligung betroffene Kinder und Jugendlicher zeigen wachsendes Missbehagen an der Schule.

Unterricht ist für sie häufig durch Langeweile und „zu viel Theorie“ geprägt (Grzembke u.a. 2001). Kinder und Jugendliche mit Bildungsrisiken finden wenig Halt, um schulische Frustrationen und Leistungsversagen zu kompensieren. Die

<sup>4</sup> Absolute Armut in Sinne eines Lebens am Rande des physischen Existenzminimums oder darunter ist in Deutschland erfreulicherweise eine Seltenheit. Verbreitet ist aber die „relative“ Armut, die durch Einkommensgrenzen definiert wird: Wer weniger als 50 % des durchschnittlichen Netto-Einkommens bezieht, gilt danach als arm.

<sup>5</sup> Das Statistische Bundesamt zählt Ende 2003 bei einer Zunahme von 6 % (!) gegenüber 2002 1,08 Millionen betroffene Kinder und Jugendliche (Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10.8.2004).

Bildungsverlierer haben nicht nur materielle, soziale, sondern auch körperliche Probleme.

These 4: Die soziale und kulturelle Vernachlässigung dieser betroffenen Kinder zeigt sich u.a. durch einen hohen, drei- bis vierstündigen täglichen Fernsehkonsum und zunehmenden Anteil an übergewichtigen und adipösen Kindern.

Der Anteil an korpulenten Mädchen und Jungen hat sich, so zeigen Untersuchungen in Halle und Jena, zwischen 1985 und 1995 verdoppelt und verdreifacht. Die Körperfettmasse von Schulanfängern ist um fast siebzig Prozent gestiegen (Lutterotti 2003). Pummelige Kinder haben ein geringeres Selbstwertgefühl und sind häufiger in Schule und Freizeit isoliert. Meistens beruht übermäßiges Körpergewicht auf einem Mangel an Bewegung. Gesundheitsrelevantes Verhalten, das sich neben Übergewicht auch durch sportliche Aktivität und Rauchen zeigt, ist vom Bildungsstand abhängig (Bundesregierung 2000, 176).

These 5: Verantwortlich für die Unterversorgung der Kinder und Jugendlichen scheint eine verfehlte Familienpolitik zu sein. Trotz Vollzeitbeschäftigung liegt das Familieneinkommen nicht selten unter dem Sozialhilfesatz<sup>6</sup>.

Dabei fällt auf, dass mehr als Fünftel der Menschen, denen Sozialhilfe zusteht, nehmen diese nicht annehmen<sup>7</sup>. Familien werden in Folge von Arbeitslosigkeit, Verschuldung oder gesundheitlicher Beeinträchtigungen nicht nur zu Schutz-, sondern auch zu Risikoschilder im Sozialisationsprozess junger Menschen.

### 1.3 Soziale Benachteiligung im Sport

These 6: Soziale Exklusion charakterisiert die Sportvereinszugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen.

Kinder- und Jugendsport in den Sportvereinen ist hochgradig schichtspezifisch. In einkommensschwachen Familien betreiben Kinder weniger Sport. Empirisch abgesichert ist auch, dass GymnasiastInnen mehr Sport als RealschülerInnen und HauptschülerInnen treiben und eine höhere soziale Schichtzugehörigkeit zu mehr Sportaktivität führt (Brinkhoff 1998, 74). Zudem beeinflussen Raum- und Siedlungsstruktur das Bewegungsverhalten. Auf dem Lande treiben prozentual mehr Kinder und Jugendliche Vereinssport als in Ballungs- und Verdichtungs-zonen mit einem hohem Anteil mehrgeschossiger Gebäude.

In der Freizeit von Jungen mit Migrationshintergrund spielt Sport eine wichtige Rolle, für Mädchen dieser Gruppe eine untergeordnete (Boos-Nüning/ Kara-kasoglu 2003, 322). Zu wenig erforscht ist die Beteiligung dieser Kinder und Jugendlichen in den Sportvereinen. Erhebungen verweisen auf einen Organisationsgrad von 5 – 10 % zugewanderter junger AusländerInnen. Differenzierte Auswertungen nach Kulturkreisen, ethnischen Vereinen oder der Schulform stehen noch

<sup>6</sup> Eine Studie des Institutes für Sozialberichterstattung und Lebenslagenforschung quantifiziert dieses Phänomen auf mehr als 900.000 Menschen, deren Vollzeiteinkommen unter dem Sozialhilfesatz liegt (Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 26.4.2001).

<sup>7</sup> In Deutschland beziehen 2,8 Millionen Menschen Sozialhilfe (FAZ v. 10.8.2004)..

aus. Ethnische Sportvereine finden in den Untersuchungen bisher keine ausreichende Beachtung. Insgesamt ist festzustellen, dass vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund den Weg in die Sportvereine nicht finden.

Boos- Nünning/ Karakoglu (2003, 328) bilanzieren

- eine mangelhafte interkulturelle Öffnung der Sportvereine,
- eine defizitäre Auseinandersetzung der Vereine mit den Wertvorstellungen der Zugewanderten und
- eine fehlende Partizipation der Menschen mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Sportverbände und im Übungs- bzw. Spielbetrieb.

Auch die seit Beginn der 90er Jahren bundesweit institutionell-abgesicherten Kooperationen von Schulen und Sportvereinen beziehen sich nur in Ausnahmen auf Haupt- oder Sonderschulen.

These 7: Außerhalb des Sportvereins ist die soziale Schichtzugehörigkeit weniger bedeutsam für die Freizeitsportaktivitäten von Kindern und Jugendlichen

Die Differenz im Sportengagement von Haupt-, RealschülerInnen und GymnasiastInnen fällt außerhalb von Sportvereinen wesentlich geringer aus (Brinkhoff 1998, 79). Wie intensiv hier Spiel, Sport und Bewegung betrieben wird, bleibt aber unklar. Die vorliegenden Selbstauskünfte von Kindern und Jugendlichen scheinen von zu optimistischen Einschätzungen der eigenen Bewegungsaktivität auszugehen.

These 8: Der Schulsport an Haupt- und Sonderschulen wird in empirischen Untersuchungen gänzlich vernachlässigt.

Zwar gibt es einige Veröffentlichungen zum Sportunterricht an Sonder- und Hauptschulen, aber keine zu Fragen der Förderung sozial-benachteiligter Kinder und Jugendlicher (vgl. Doll-Tepper/ Niewerth 2003).

## **2. Sozialpädagogische Aufgaben für den Schul- und Vereins-sport?**

In der schul- und sportpädagogischen Diskussion stehen sich zwei Tendenzen gegenüber. Die eine Seite vertritt die Verstärkung der erzieherischen und sozialen Verantwortung der LehrerInnen und der Öffnung gegenüber der Lebenswelt der SchülerInnen, die andere Seite fordert die Rückbesinnung der Schule auf ihre eigentliche Aufgabe, den Unterricht und die Abweisung „sport- und bewegungsfremder“ Aufgaben.

Die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen macht es aus meiner Sicht zwingend erforderlich, den Abbau sozialer Benachteiligung und eine Förderung von Chancengleichheit als eine wesentliche Aufgabe des Schul- und Vereins-sports zu sehen<sup>8</sup>. Deshalb formuliere ich folgende These:

<sup>8</sup> In der Sportwissenschaft hat eine Diskussion über die Potentiale des Sports zur (Re-) Integration von Jugendlichen (u.a. Seibel 1999; Breuer 2000; Baur/ Braun 2003) eingesetzt. Didaktische Empfehlungen für die Arbeit mit

These 9: Aufgabe der Sportdidaktik ist es, normativ Konzepte für den Schul- und Vereinssport mit sozial-benachteiligten SchülerInnen zu entwerfen und Erfahrungen mit diesen zu reflektieren.

Aus bildungspolitischen und sozialpädagogischen Gründen (Eielfernfamilien, erziehungsschwierige Kinder in sozialen Brennpunkten, schlechte Ergebnisse sozial-benachteiligter Kinder bei der PISA-Studie) wird inzwischen von den Parteien in Deutschland ein Ausbau der Ganztagschule angestrebt (Forum Bildung Arbeitsstab 2001, 93ff). Individualisierte Fördermaßnahmen sind in einer Ganztagschule eher möglich, weil der verlängerte Tag differenzierte Förderung und Hausaufgabenunterstützung möglich macht. Zum anderen wird sinnvolle Freizeitgestaltung über entsprechende Aktivitäten eingeübt, wobei die Zielsetzung Mitwirkung, -gestaltung und nicht nur Beschäftigung der SchülerInnen sein muss. Schule wandelt sich dabei vom traditionellen Lernraum zu einem erweiterten Erfahrungs-/ Lebensraum und öffnet sich der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Soziale und kulturelle Ressourcen der SchülerInnen sind zu mobilisieren.

Zum anderen wird in der Schulentwicklung verstärkt über neue Kooperationsformen nachgedacht. Intensivere Zusammenarbeit von Einrichtungen der Vorschul-erziehung, der Primar- bzw. Sekundarschulen, kommunaler Ämter, Vereinen, Kirchen können für Probleme, die bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen auftreten, spezifische Lösungen erbringen. Kooperation und die weitergehende Vernetzung<sup>9</sup> bieten Informationsaustausch und Absprache über das zu ergreifende Vorgehen und entsprechende Maßnahmen<sup>10</sup>. Die immer noch fehlende Erziehungsberatung für betroffene Eltern, Kinder und Jugendliche lässt sich nur durch einen „Brückenschlag“ zwischen den verschiedenen Institutionen verbessern<sup>11</sup>. Schulen können an Akzeptanz in der Öffentlichkeit gewinnen, wenn sie sich als „kulturelles Lern- und Kompetenzzentrum“ des Stadtteils, der Gemeinde, der Region verstehen (Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2004, 64ff). Kon-

---

betroffenen Kindern und Jugendlichen werden nicht formuliert. Eine Ausnahme bilden die Beiträge von Pilz (u.a. 2002). Aufbauend auf die Erfahrungen aus zahlreichen Projekten in der Region Hannover werden folgende Herausforderungs- und Aufgabenfelder markiert:

- Schaffung, Re- Eroberung von Bewegungsräumen für junge Menschen,
- Stärkung der Identität junger Menschen durch Ernstnehmen jugendlicher Bewegungskulturen und -bedürfnisse
- Vernetzung von öffentlichen und freien Trägern der Jugendarbeit.

<sup>9</sup> Die Begriffe Kooperation und Netzwerk werden in jüngster Zeit als rettende Strategien überstrapaziert. Erinnert soll in diesem Zusammenhang auf die auf die von Baitsch/ Müller (2001) aufgestellten Kriterien für funktionsfähige Netzwerke:

- Kooperation unter Wettbewerbsbedingungen,
- intensiver Wissensaustausch,
- Preisgabe erfolgskritischer Informationen zwischen den Partnern,
- Orientierung an der Reziprozitätsnorm (Austausch, Vertrauen und Kontrolle),
- geeignete Organisationsstrukturen sowie
- Stabilität und Langfristigkeit der Beziehungen.

<sup>10</sup> In früheren Arbeiten (Gebken 2002, Gebken 2002a) habe ich die Potentiale einer Vernetzung von Schule, Schulsport Sportverein und Jugendhilfe am Beispiel des Nordostens der Stadt Oldenburg dargestellt berichtet

<sup>11</sup> Die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen wissen zu wenig über das Vorwissen und die Vorerfahrungen ihre SchülerInnen.

kretisiert könnte dies an Schulen gekoppelte Internet-Cafes, kooperierende Jugendfreizeitstätten, Sportvereine und Betriebe bedeuten. Bezü-ge zur Wiederentdeckung des Lokalen und Regionalen sowie zur Aktivierung der Zivilgesellschaft (Gebken 2002) sind offensichtlich.

Drittens haben die PISA-Studien auf einen erheblichen Nachholbedarf hinsichtlich der Integration von SchülerInnen, die von Migration betroffen sind, hingewiesen. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz ist verstärkt aufzugreifen und Sensibilität für unterschiedliche soziale und kulturelle Orientierungen und Lebensweisen zu vermitteln. Im Mittelpunkt steht der Umgang mit Heterogenität in den Schulen generell zu fördern (Bildungsreform der Heinrich-Böll-Stiftung 2004, 189ff).

Sport bietet über die Gesundheitsförderung hinaus Potentiale zur „sozialen Integration“ (Rittner 2000; Breuer 2000), die „Welt der Jugendlichen besser zu machen“ (Pilz 1997) und besonders zur „Identitätsbildung“. Eine Bilanz zum Forschungsstand hinsichtlich der Identitätsbildung durch Sport wird zum Beispiel im ersten Kinder- und Jugendsportbericht (Schmidt u.a. 2003) vorgenommen.

In Selbsteinschätzungen geben vereinsgebundene, sportlich aktive Jugendliche an, seltener unter psychomatischen Beschwerden zu leiden (Brettschneider/ Kleine 2002, 279ff). „Je aktiver Jugendliche Sport treiben, so höher ist ihr Selbstwertempfinden“ (Brettschneider 2003, 229). Auch zeigen Studien, dass jugendliche Sportvereinsjugendliche über mehr soziale Kontakte verfügen und sich in ihren sozialen Netzwerken integriert und unterstützt fühlen (Sygusch/ Brehm/ Ungerer-Röhrich 2003). Bewegungsaktivitäten können unter bestimmten Bedingungen, so die vorsichtige abschließende Bewertung von Heim / Stucke (2003), die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen unterstützen

Richtet man den Fokus auf sozial-benachteiligte Kinder und Jugendliche, dann fällt auf, dass unter den Lieblingsfächern vor allem bei den betroffenen Jungen der Sport (Grzembke u.a. 2001, 22) dominiert. Diese Chance, an den Bewegungsinteressen und den damit verbundenen Stärken und Interessen der SchülerInnen anzusetzen, wird von den Schulen und dem Schulsport noch zu wenig erkannt. Spiel, Sport und Bewegung kann im unmittelbaren Sozialraum zur Identitätsbildung beitragen.

Für die betroffenen SchülerInnen sind verbesserte Freizeitmöglichkeiten in ihrem Umfeld enorm wichtig. Attraktive Sportgelegenheiten werden angemahnt. Erfolgversprechende Maßnahmen, um „soziales Einigeln“ (Giddens 2001, 133) der Heranwachsende zu verhindern, lässt sich nur durch Investitionen in eine entsprechende Infrastruktur, in niedrig-schwellige Angebote, die durch Kooperationen gestützt werden, reduzieren.

These 10: Soziale Benachteiligung führt junktimartig zu sportlichem Ausschluss. Dies zu unterbrechen, ist eine bildungs-, gesundheits-, sozial-, jugend- und sportpolitische Aufgabe.

Dies verdeutlichen Erkenntnisse aus der Engagements- und Vereinsforschung (Klages 2001). Besonders Männer aus der Unterschicht finden keinen geeigneten Pfad mehr, der sie in die Vereinslandschaft führt. Soziale Segregation kann nur reduziert werden, wenn schulische und außerschulische Institutionen dieses als ihre Aufgabe ansehen. Es gibt keine Patentrezepte zur Verbesserung der Bewe-

gungschancen sozial Benachteiligter. Es bedarf daher jeweils auf den jungen Menschen zugeschnittene Möglichkeiten, Anschlüsse zu finden.

Im folgendem Kapitel sollen entsprechende Lösungen, die vor Ort mit Hilfe von Experimentierfreude, entsprechendem Engagement junger und älterer Menschen sowie einer unmittelbaren Beteiligung der betroffenen Kinder und Jugendlichen umgesetzt worden sind, vorgestellt werden.

### **3. Erfahrungen mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen im Schul- und Vereinssport**

Über mehrere Jahre sind unter meiner Mitarbeit Projekte in der Region Oldenburg- Ostfriesland entwickelt und umgesetzt worden, in denen die Integration sozial-benachteiligter Kinder und Jugendlichen als gelungen zu bezeichnen ist. Es sind „best-practice-Beispiele“, die aus der Zusammenarbeit mit LehrerInnen, Studierenden und SchülerInnen entstanden sind und die eine längere Laufzeit aufweisen und deshalb eine nachhaltige Wirkung zeigen. Die Erkenntnisse entsprechen Erfahrungswissen, einer Verbindung von Wissen und praktischem Handeln. Sie sind Ausdruck meiner Freude auf die Wirklichkeit und der Flucht aus einem häufig erfahrungsresistenten soziologischem und pädagogischem Hochschulblick.

#### **3.1 Zum Umgang mit Erfahrungswissen**

Definitionsversuche des Erfahrungsbegriffs zeigen eine enorme Vielfältigkeit (ausführliche Darstellung in: Thiele 1996)<sup>12</sup>. Einen Überblick zu behalten, fällt nicht mehr leicht. Ein Streit über den Begriff, das Verständnis und die daraus resultierende Leitidee wird in der Sportpädagogik u.a. zwischen Thiele (1996) und Funke-Wieneke (1997) ausgetragen. Eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Kontroverse würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Der Hinweis sei aber erlaubt, dass erfahrungsbezogenen Konzepten seit jeher vorgeworfen wird, „theorielos“ oder sogar „theoriefeindlich“ zu sein und die wissenschafts-theoretische historische Entwicklung zu vernachlässigen.

Dewey (1993, 186ff) hat bereits vor mehr als 100 Jahren für einen Orientierungsversuch gesorgt, der noch heute die aktuelle Diskussion prägt.

Einige Gesichtspunkte möchte ich herausstellen:

These 11: Erfahrung umfasst Veränderung und entsprechende Reflexionen.

„Erfahrung als Probieren umfasst zugleich Veränderung- Veränderung aber ist bedeutungsloser Übergang, wenn sie nicht bewusst in Beziehung gebracht wird mit der Welle von Rückwirkungen, die von ihr ausgehen“ (Dewey 1993, 186). Erfahrungen in der Schule und im Sport verweisen auf etwas Neues, auf Veränderungen des Bekannten und auf Diskrepanzen zu dem Herkömmlichen.

<sup>12</sup> Diese Vielfältigkeit ist auch in der Sportpädagogik zu erkennen. Rieder (1992, 149) bezeichnet Erfahrung als „die Summe der Einsichten, die ein Individuum durch den Erwerb von Wissen, Können und Verhaltensweisen, durch Lernen und praktisches Handeln erwirbt“. Grupe (1995, 21) versteht Erfahrung als „Wahrnehmung, das Erleben und das (oft unspezifische) Empfinden von zusammenhängenden Sachverhalten und Situationen in bezug auf unsere Person“. Thiele (1996) beschreibt umfangreich und dezidiert die verwobenen Merkmale des Erfahrungsbegriffs, vermeidet es aber, zu einer kurzen, eindeutigen Begriffsbestimmung zu gelangen.

These 12: Eine Orientierung an Erfahrung ist verbunden mit dem Mut zu Versuchen und Experimenten.

„Durch Erfahrung zu lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen. Bei dieser Sachlage wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung“ (Dewey 1993, 187).

Der Erfahrungsbegriff Deweys ist eng mit einer Entschlossenheit zum Handeln und des Erleidens verbunden. Er versteht sich als ein Brechen mit dem Bekannten, Geläufigen und Erwarteten. Der Wert einer Erfahrung erschließt sich aus der Erkenntnis der Beziehungen und Zusammenhänge. Empfehlungen ergeben sich aus dem Gehalt konkreter Situationen. Diese steuern den Lern-prozess und damit auch die Ergebnisse. Der Slogan „Vorrang der Praxis“ ist als Provokation zu empfinden. Er muss als Korrektiv, als Gegenentwurf zu „theorielastigen“ Konzepten verstanden werden.

Es ist deshalb richtig, dass Erfahrungswissen eine wachsende Bedeutung erhält und die prinzipielle Überlegenheit wissenschaftlicher Erkenntnis in Frage gestellt wird. Erkenntnisgewinn ist im praktischen Handeln möglich und notwendig. Für eine Aufwertung des Erfahrungswissens sprechen sich Böhle u.a (2004) aus und verweisen dabei auf die stillschweigende Nutzung von Erfahrungswissen, die empirisch auftretenden Grenzen der Verwissenschaftlichung und die Bedeutung des lokalen Wissens (für die eigene Schule, den eigenen Betrieb usw.). Erfahrungswissen wird hier nicht als Routinenbildung und Könnenserwerb verstanden, das den Erwerb neuen Wissens oder der Fähigkeit zum Neudenken blockiert. Nein, hier soll es um das Wissen gehen, das hilft, neue Situationen zu bewältigen. Dazu bedarf es sogenannter Praktiker-Gemeinschaften, die sich über ihre Problemlösungsversuche austauschen und gemeinsam ihre Erfahrungen aufarbeiten. In den Nordwest-Projekten waren es u.a. Studierende, die über ihre Studien- und Examensarbeiten den Austausch anregten und auch für eine Anerkennung der Projekthandelnden sorgten.

## **3.2 Mädchen-Fußball in einem sozialen Brennpunkt**

### **3.2.1 Startpunkt**

Fußball mit Mädchen beginnt mit der Analyse von Spielplätzen in dem Oldenburger Stadtteil Ohmstede (zusammengefasst: Pelka 1997). Studierende erforschen das Spiel- und Bewegungsverhalten auf Spielplätzen und bilanzieren ein erschütterndes Bild. Die untersuchten Spielflächen sind zum Teil verwaist, zerstört, mit Scherben übersät und damit unbespielbar. Nur in den Arealen mit verdichteter Wohnbebauung wird im öffentlichen Raum vielfältig gespielt. Zugewanderte Kinder nutzen diese Flächen zur Bewegung mit Ball, Seil, Kreide, Kinderwagen, Dreirad oder Fahrrad. Die Studierenden präsentieren die Untersuchungsergebnisse auf der neu gegründeten Stadtteilkonferenz. In informellen Gesprächen zwischen Schul-, Vereins- und AmtsvertreterInnen werden diese häufiger wieder aufgegriffen. Letztendlich Presseberichte fordern das zuständige Grünflächenamt zum Handeln auf. Bei den Diskussionen fällt auf: Es fehlen Angebote für Mädchen. Zwei Kinderturngruppen, eine Trampolin-gruppe in einem Turnverein sind für einen Stadtteil mit 10- 15.000 EinwohnerInnen unzureichend. Zwar wird das Kul-

turzentrum aufwendig saniert (Prettin 1999), Angebote für Jugendliche können nun aufgegriffen werden, aber für Mädchen ergibt sich nur ein zusätzlicher Mädchennachmittag.

Wo und wie kann Fußball im Stadtteil angeboten werden? Ein Tipp des Hausmeisters der Grundschule hilft: „Am Freitag kommt eine Gruppe nicht!“<sup>13</sup> Das zuständige Sport- und Bäderamt steht dagegen lapidar fest: „In der Stadt sind alle Hallenzeiten vergeben!“ Über Plakate und direkte persönliche Anrede können die ersten Mädchen gewonnen werden.

### **3.2.2 Probleme**

#### **3.2.2.1 Hallenzeiten**

Die Turnhalle einer Grundschule ist für 20- 30 Kinder viel zu klein. Andere Hallenzeiten werden von dem städtischem Sportamt nicht freigegeben. Die Aufrechterhaltung des bestehenden Hallenzeitvergabesystems hat für die kommunale Verwaltung<sup>14</sup> Priorität. Eine Förderung stadtteilbezogener Angebote ist nicht vorgesehen. Die wenigen Sportgruppen für Mädchen werden nicht als Problem angesehen. Neue Übungsgruppen der Stadtteil-Vereine müssen auf andere Stadtteilen ausweichen. Für den Mädchen-Fußball hat dies zur Folge, dass einige Mädchen im Winterhalbjahr nicht zum Training kommen können. Mit dem Fahrrad ist es für sie zu gefährlich, zwei Stadtteile im Dunkeln zu durchqueren. Vor allem sozial-benachteiligte Mädchen können nur bedingt die Übungsgruppe aufsuchen. Defekte Fahrräder sowie mangelnde Unterstützung durch die Eltern verhindern die regelmäßige Teilnahme am Übungsbetrieb. Im Winterhalbjahr wird aus der „sozial-heterogenen“ eine „sozial-homogene“ Gruppe. Kinder aus der Mittelschicht sind unter sich.

#### **3.2.2.2 Teilnahme am Wettkampfsport**

Wie kommen Kinder zu Auswärtsspielen ihrer Mannschaften? Soziale Probleme schränken die Mobilität ein. Betroffene Mädchen haben sich selbst zu organisieren. Übungsleiter/ Trainer unterstützen, vereinbaren individuelle Abfahrtszeiten und helfen bei kurzfristigen Veränderungen. Dies hat einen zusätzlichen Zeitaufwand zur Folge. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es für sozial-benachteiligte Kinder und Jugendliche bisher selten diskutierte Barrieren gibt, die sie von der Teilnahme am Wettkampfsport abhalten.

Während leistungsstarken Kinder und Jugendlichen von Seiten der Vereine geholfen wird, fehlt diese Unterstützung bei den weniger Begabten. Auch im unterklassigen Mädchen-Fußball dominieren die Parameter Leistung, Siege und Tore. Wie schwierig eine erfolgreiche Integration benachteiligter Kinder im Sport

<sup>13</sup> Nach einigen Wochen bekommt der Hausmeister Bedenken, denn es gibt keinen Hallennutzungsvertrag und er muss die „freie Zeit“ seinem Amt melden. Mehrmals konfrontiert er die Nutzer: „Was machen wir, wenn etwas kaputt geht?“ Nach mehreren Diskussionen einigt sich der Fußball-Verein mit dem nicht-nutzenden Verein auf ein „Ausleihen der Hallenzeit für ein halbes Jahr“. Letztendlich fällt auf, wie schwierig es ist, ohne entsprechende Sporthallenzeiten neue Angebote in sozialen Brennpunkten zu initiieren. Die zuständige Behörde verwaltet den Ist-Bestand, hat aber kein Instrumentarium den aktuellen oder zukünftigen Bedarf abzuschätzen. In diesem Fall ist ein zusätzliches Angebot für das Sportamt eine Bedrohung und überhaupt keine Chance.

<sup>14</sup> Die Verwaltung wehrt sich gegen Einflussnahme durch den Sportausschuss und stellt die Vergabe von Hallenzeiten als originäre Verwaltungsaufgabe dar. Auch Grundzüge einer Vergabe von Hallenzeiten werden gegen die Einsprüche des zuständigen Amtes nicht aufgestellt.

ist und welche Anstrengungen von Seiten der ÜbungsleiterInnen dafür notwendig sind, macht das folgende Fallbeispiel deutlich.

### **Natalie**

Mit 9 Jahren ist Natalie nach Deutschland gekommen. Ihre Eltern arbeiten in einem Restaurant, sprechen nach dreijährigem Aufenthalt noch sehr wenig deutsch. Die Familie hat keinen Festnetz-Telefonanschluss, besitzt aber ein Handy. Die erste telefonische Kontaktaufnahme zu Natalie gelingt über den Arbeitgeber der Eltern, einem Restaurantinhaber. Auf die Frage „Kann ich bitte die Eltern von Natalie sprechen?“ reagierte dieser mit einem freundlichen Lachen: „Das hilft Ihnen nicht. Sie können kein Wort Deutsch, aber ich könnte übersetzen!“

Schwierig ist für Natalie der Umgang mit Misserfolgen. Sie zweifelt an ihrem Können, resigniert und kommt unregelmäßig zu Spielen und Training, fordert, um Aufmerksamkeit zu erzielen, auf anderen Spielpositionen zu spielen. Die Mitspielerinnen werden ungeduldig, gehen auf Distanz, kritisieren ihr Fehlverhalten und klagen Zuverlässigkeit ein. Zu den vereinbarten Treffpunkten kommt Natalie 30 Minuten eher. Sie hat Angst die vereinbarte Abfahrt zu verpassen. Sichtlichen elterlichen und familiären Beistand gibt es nicht. Mitfahrgelegenheiten zu entfernt liegenden Spielorten müssen organisiert werden. Zum Wintertraining im benachbarten Stadtteil kann sie nicht kommen. Das Fahrrad ist häufig defekt, ohne Licht und wird schließlich auch noch gestohlen. Eine Fußverletzung bleibt unerkannt, wird zu spät von einem Arzt behandelt und führt zu einer langen Spielpause. Natalie kommt nach diesen „Auszeiten“ zu der Übungsgruppe zurück und profitiert von ihren guten motorischen Voraussetzungen. In der Schule werden diese Stärken erkannt. Natalie darf in der Schulmannschaft spielen und findet Anerkennung bei ihren Mitschülerinnen.

### **3.2.2.3 Ausrüstung**

Die Ausstattung einer Fußballspielerin besteht aus Fußballschuhen, Schienbeinschützern, Trikot, Hose, Stutzen und für die Torsteherin Handschuhe. Der Besitz dieser Kleidungsstücke scheint selbstverständlich zu sein, ist es aber nicht. Durchgängig stellen Sportvereine Trikotsätze, die von Sponsoren finanziert werden, den Kindern zur Verfügung. Passende Fußballschuhe besitzen nicht alle junge SpielerInnen. Manchmal sind Paare zu klein, ein anderes Mal muss in normalen Turnschuhen gespielt werden. Wenn jemand mit Stollen auf „ungeschützte“ Füße tritt, schmerzt es. Die Kinder fragen Familienmitglieder, Nachbarn, Bekannte, um gebrauchte Schuhe zu bekommen. Auch Flohmärkte und eine Schuhbox im Vereinsheim helfen im Einzelfall. Ausrangierte Schuhe können dort abgestellt und erworben werden. Zum Spielausschluss führen nicht-vorhandene Schienbeinschützer. Schiedsrichter untersagen betroffenen Kindern das Mitspielen, wenn dieser Schutz nicht getragen wird.

### **Cornelia**

Cornelia hat endlich eigene Fußballschuhe. Sie haben Schraubstollen. Beim ersten Spiel passiert es. Ein Stollen fehlt, ist herausgefallen und nicht aufzufinden. Cornelia bricht das Spiel ab. Sie lässt sich Auswechseln, bricht in Tränen

aus und es fällt den Außenstehenden sehr schwer, den Grund für den Tränenausbruch herauszubekommen: „Meine Eltern verhauen mich, wenn sie merken, dass ein Stollen fehlt!“ Am Ende des Spiels suchen alle Spielerinnen und Betreuer den fehlenden Stollen. Auf dem großen Fußballplatz ist es erfolglos. Cornelia lässt sich erst beruhigen, als ihr der Trainer verspricht, gemeinsam die Eltern aufzusuchen und die Geschichte des fehlenden Stollen zu erklären. Das scheint zu funktionieren. Beim nächsten Training wird ein Ersatzstollen eingesetzt. Dieses Mal ist die „Tracht Prügel“ ausgeblieben.

### **3.2.2.4 Verletzungen**

Fuß umgeknickt, Platzwunden, Abschürfungen und Prellungen sind beim Fußballspiel keine Seltenheit. Sozial-benachteiligte Mädchen sind häufiger und länger verletzt. Dabei fällt auf:

1. Die Kinder sind im Umgang mit ihrem Körper nachlässig. Gefahren werden nicht erkannt. Mutproben sollen für Aufmerksamkeit sorgen.
2. Bänderüberdehnungen, schwere Prellungen oder Knochenbrüche werden erst mit zeitlicher Verzögerung von einem Arzt behandelt.
3. Fachärzte werden nicht konsultiert, weil der Überweisungsvorgang für die betroffenen Familien zu kompliziert erscheint. Sie wissen nicht, an wen man sich zu wenden hat und geben dem Problem keine Dringlichkeit.

An einem weiteren Beispiel wird diese Problematik besonders deutlich. Meike hat Kniebeschmerzen, kann häufig nicht mitspielen und sucht den Hausarzt auf. Der Hausarzt verordnet eine mehrmonatige Fußballpause. Die Eltern finden sich mit dieser Diagnose nicht ab und suchen den Facharzt M., einen Orthopäden, der nur privatversicherte Patienten behandelt, auf. Er stellt fest, dass Wachstumsprobleme die Lockerung der Kniescheibe verursachen. Meike lernt entsprechende krankengymnastische Übungen kennen und darf sofort wieder Fußball spielen. Ihre Freundin Doris hat Rückenprobleme, darf nicht weiter Fußball spielen. Eine fundierte Diagnostik bleibt aus. Erst nach einiger Zeit wird ein Facharzt konsultiert, der keine Hilfe liefern kann. Der Orthopäde M. kann nicht aufgesucht werden. Doris und ihre Eltern sind in der gesetzlichen Krankenversicherung.

### **3.2.3 Chancen**

Mädchen, die Fußball spielen, erhalten in ihrem Umfeld besondere Aufmerksamkeit. Bilder der Ehrungen werden in den Schulen ausgehängt, Medaillen und Pokale gezeigt. LehrerInnen, Nachbarn und Verwandte fragen nach Ergebnissen, Erfolgen und weniger nach Niederlagen. Und eine weitere Anerkennung gibt es: In Pausen und auf Klassenfahrten dürfen die Mädchen bei den Jungen mitspielen. Das erfolgreiche Fußballspielen stärkt das Selbstvertrauen der Mädchen und erhöht die Bereitschaft, regelmäßig zu üben und zu trainieren. Dies mag in einen anderen Sportarten auch zu treffen. Der Fußball bietet einen sehr niedrigschwelligen Zugang zum Sport.

Zudem entdecken die Väter mit ihren Töchtern ein gemeinsames Hobby. Am Wochenende wird Fußball zum Thema. Die Väter interessieren sich für die Vermittlung der Fußballtechniken, korrigieren das Stoppen des Balles, kritisieren den

Schuss mit der Pike und schauen bei den Spielen an den Wochenende immer häufiger zu.

Fußball als Mannschaftsspiel fördert eher als Individualsportformen das soziale Miteinander. Die sozial-benachteiligten Kinder lernen, dass im Fußball „Geben und Nehmen“ ein wesentliches Prinzip ist. Sie müssen abgeben, decken, zurück laufen und ihre Positionen einhalten. Auffällig ist, dass sozial-benachteiligte Kinder die Torwart- und Stürmer-Position bevorzugen. Kinder aus der Mittelschicht übernehmen gewissenhafter und mit mehr Verantwortung Aufgaben in der Abwehr oder im Mittelfeld<sup>15</sup>, laufen viel, lassen sich von Misserfolgen nicht so leicht erschüttern, haben aber nicht die Schusskraft oder den Egoismus der Mittelstürmerinnen, weil sie nicht den Nachmittag auf dem Bolzplatz verbringen.

### **3.3 Schüler unterrichten Breakdance** (gemeinsam mit Sarah Schmäcker)

An der ländlich geprägten Haupt- und Realschule dominieren die Sportarten Volleyball, Basketball, Fußball, Turnen und Leichtathletik den Sportunterricht. Kleine Spiele wie Brennball oder Völkerball ergänzen die Palette der traditionellen Inhalte. Vermittlungsstrategien sind durch Vor- und Nachmachen geprägt. Offene Unterrichts- oder problemorientierte Unterrichtskonzeptionen lassen sich nicht beobachten. Schwierigkeiten bereiten den Sportlehrern die für die Sekundarstufe typische „Bewegungsverweigerung“ einiger Mädchen und Jungen durch hohe Fehlzeiten. Begegnet wird dieser Entwicklung durch unverzügliche Er-/ Verwarnungen und Erziehungs- bzw. Ordnungsmaßnahmen.

Was kann ein einzelner Lehrer unter diesen Rahmenbedingungen ausrichten, um die Attraktivität des Sportunterrichts zu verbessern? Wie kann er frischen Wind in den Sportunterricht bringen? Eine Möglichkeit ist die Suche nach interessanten Bewegungsformen vor Ort. Helfen können dabei die Fragen: Welche informellen Bewegungsszenen haben sich in der unmittelbaren Lebenswelt der Jugendlichen gebildet? Welche Sportformen werden in den Sportvereinen verstärkt gefragt? Sind im schulischen Umfeld jugendliche Experten, die für den Sportunterricht gewonnen werden können.

#### **3.3.1 Kontaktaufnahme zur Breakdance-Szene**

In unserem Beispiel führt der Weg über das örtliche Jugendzentrum. Der leitende Sozialpädagoge wurde auf die Breakdance-Szene aufmerksam und stellt den Kontakt zu den tanzenden Jugendlichen aus Aussiedler-Familien her. Im Jugendzentrum haben zwei Hauptschüler aus der 9. Klasse tanzinteressierten Kindern Figuren aus dem Breakdance vorgestellt. Die Schule nimmt von diesen Jugendlichen mit ihren außerschulisch geprägten Talenten bisher noch keine Kenntnis.

Die erste Kontaktaufnahme der Lehrerin zu den Schülern in ihrer Lebenswelt gestaltet sich schwieriger als erwartet. Die Jugendlichen machen einen extrem zurückhaltenden Eindruck. Es folgen einige Gespräche und Beobachtungen im Training bzw. bei Aufführungen. Zwischen Lehrer und Schüler entwickelt sich Vertrauen und gegenseitige Akzeptanz. Schließlich willigt Wadim, einer der Breakdancer ein, seine Mitschüler in den Breakdance einzuführen.

<sup>15</sup> Dieses Phänomen trifft aus meiner Sicht gleichermaßen für Mädchen- und Jungenmannschaften zu..

Unter Breakdance versteht man eine akrobatische Tanzform, die u.a. zu HipHop Musik getanzt wird und ein großes Körper- bzw. Bewegungsgefühl verlangt. Entstanden ist Breakdance in New York als eine gewaltlose Form zur Auseinandersetzung der Streetgangs untereinander. Anfang der 90er Jahre hat die HipHop Musik Deutschland erreicht und zu einer hohen Akzeptanz des Breakdance bei jungen Menschen geführt hat.

### **3.3.2. Breakdance – geeignet für den Schulsport?**

Eine Einführung in die Bewegungskunst des Breakdance können Sportlehrer in der Regel nicht geben. Die Bewegungstechniken sind für den Großteil der heutigen Lehrkräfte unbekannt. Die dynamische Ausdifferenzierung der Tanzformen schränkt immer mehr eine dem Zeitgeist und den Trends entsprechende Vermittlung durch die ältere Generation ein. Eine Lösung kann der Einsatz externer Experten oder gleichaltriger bzw. älterer Schüler sein. Inspiriert durch die Pop- und Video-Kultur besitzen Kinder und Jugendliche besonders im tänzerischen Bereich einen Vorsprung an Bewegungskönnen und –erfahrungen gegenüber der Lehrer- generation. Erforderlich ist eine pädagogische Unterstützung der unterrichtenden Schüler durch die Lehrkraft. Eine gemeinsame Planung, die durch weniger Belehrung und ein Mehr an Beratung, Vertrauen und verantwortliche Zuständigkeit geprägt sein sollte, ist Voraussetzung für das Gelingen einer Stunde.

Breakdance bietet sich an, weil die Schüler durch das Bewegen und Tanzen für ihren eigenen Körper sensibilisiert werden können. Ein Gefühl für die subjektiv stimmige Bewegung lässt sich entwickeln.

Geeigneter Einstieg im Sportunterricht ist die Vermittlung des Grundschrittes Top Rock<sup>16</sup> an.

Top Rock sind Tanzschritte im Stehen. Aus der Grundposition beginnt der Tänzer mit dem linken Fuß, setzt ihn vor und verlagert sein Gewicht auf das linke, vordere Bein – wobei sich der rechte Fuß leicht vom Boden löst – der Oberkörper bleibt dabei aufrecht. Nun verlagert er langsam sein Gewicht wieder Richtung Grundposition und zieht den linken Fuß zurück neben den rechten. Dann führt der Tänzer diese Schrittkombination auf der anderen Seite mit dem rechten Bein durch. Die Schrittfolgen werden immer im Rhythmus der Musik ausgeführt.

Ein zweiter Tanzschritt sollte der „Six-Step“, eine der wichtigsten Bewegungen im Breakdance, sein.

Ausgangsposition des „Six-Step“ (der sechs Schritte) ist ein lockerer Liegestütz. 1. Der Tänzer stellt das rechte Bein vor das Linke. 2. Das linke Bein wird geknickt hinter das Rechte gestellt. 3. Dann wird das rechte Bein parallel zum Linken gestellt (Hockposition). 4. Danach streckt man das linke Bein leicht auf die rechte Seite vor das rechte Bein. 5. Das rechte Bein wird leicht nach hinten ge-

<sup>16</sup> Detaillierte Beschreibungen des Breakdances finden sich im Internet auf der Seite: <http://www.issw.unibe.ch/Lehre/Sportbereiche/Tanz/breakdance/toprock.htm>

zogen. 6. Indem das linke Bein parallel zum rechten gezogen wird, begibt man sich wieder in die Liegestützposition.

Als dritter Schritt könnte der „Freeze“ vorgestellt werden.

Ziel des „Freeze“ ist eine „gefrorene“ Abschluss-Pose oder ein Standbild am Ende der Bewegung. Beim „Freeze“ wird die Bewegung auf der Stelle gestoppt. Eine ungewöhnliche Position wird dadurch als besonders schwierig dargestellt.

### 3.3.3 Gemeinsame Planung

Die Planungen eines ersten Unterrichtsverlaufs unternehmen Lehrerin und Schüler gemeinsam. Wadim stellt die einzelnen Schritte vor und erläutert sie. Die betreuende Lehrerin formuliert einen Verlaufsplan. Vermittlungsstrategie ist das Vormachen und ein „mitfühlendes Sehen“. „Ich tanze und sie sollen nachahmen. Erst in der ganzen Gruppe, dann in Einzelarbeit“, legt Wadim fest. Bei der Planung der Aufwärmphase bringt er ganz spezielle Vorstellungen ein. Er weiß, welche Muskelpartien besonders beansprucht werden und wie wichtig Aufwärmen gerade beim Breakdance ist. Im Mittelpunkt des Planungsgesprächs steht Organisatorisches: Welche Vorbereitungen sind erforderlich? Welcher Unterschied besteht zwischen der Schüler- und der Lehrerrolle? Welche Verantwortung hat man als Unterrichtender?

<b>Zeitplan</b>	<b>Unterrichtsschritte</b>
5 Minuten	Wadim zeigt, was in der Stunde gelernt werden soll. Er tanzt die Schritte Top-Rock, Freeze und Six-Step vor sowie alle in einer Kombination.
10 Minuten	Aufwärmphase: Der leitende Schüler macht einige Übungen vor. Erst lockeres Einlaufen, danach Dehnung der beanspruchten Muskelgruppen.
10 Minuten	Top Rock wird vom leitenden Schüler langsam vorgemacht und die genaue Schrittfolge dazu verbal erklärt. Jede/r SchülerIn soll versuchen diesen Schritt zu tanzen, der leitende Schüler geht herum und zeigt/erklärt es jedem Einzelnen.
20 Minuten	Der Schritt Six-Step wird eingeführt. Danach Übungsphase
20 Minuten	Der Schritt Freeze wird eingeführt. Danach Übungsphase
10 Minuten	Die drei gelernten Schritte sollen in einer Kombination getanzt werden. Der leitende Schüler tanzt eine Kombination vor. Alle SchülerInnen sollen es ebenfalls probieren. Eine genaue Choreografie wird nicht vorgegeben..

### 3.3.4 Umsetzung

Zuerst tanzt Wadim die einzelnen Schritte sowie einige komplexe Kombinationen. Diese Demonstration erzeugt Anerkennung und gibt dem unterrichtenden Schüler Selbstvertrauen für die Übungsstunde. Es folgen Anweisungen zur Aufwärm-

phase und zur Erarbeitung des Top Rock. Wadim gelingt es, einzelnen Schülern Tipps zu geben und langsam die einzelnen Schritte vorzustellen. Viele Schüler haben Probleme mit dem zweiten Tanzschritt, dem „Six-Step“ und dem dritten Schritt, dem „Freeze“. Wadim motiviert immer wieder zum Üben bzw. Tanzen. Er erklärt und tanzt vor. Besonders Jungen, die große Schwierigkeiten haben, werden hartnäckig weiter betreut. Geduldig tanzt Wadim mit ihnen zusammen die Schritte durch. Am Ende der Stunde stellen die Schüler ihre eigene Kür, die aus der Kombination der gelernten Schritte und ihrer individuellen Auslegung besteht, vor. Die Differenz in der Bewegung des einzelnen gegenüber den anderen wird nicht als Defizit, sondern als Gewinn gesehen, von denen die anderen profitieren können. Am Ende der Stunde sind fast alle Schüler erschöpft und zufrieden, da sie über sich hinausgewachsen sind.

Die Unterrichtseinheit „Breakdance“ wird in den folgenden Stunden von Wadim fortgeführt. Andere Klassen melden ihr Interesse an, im Sportunterricht Breakdance zu üben. Am Ende des Schuljahres stellt Wadim den „Top Rock“, „Six-Step“ und „Freeze“ im Rahmen eines Tanzseminars in der Sportlehrerausbildung der benachbarten Universität vor. Lehrende und Studierende tanzen engagiert mit und erkennen, welches Vermittlungspotential selbst bei Hauptschülern gegeben ist.

### **3.3.5 Rückblick aus verschiedenen Perspektiven**

Nach der Stunde sind die Beteiligten begeistert und staunen, wie schnell die Mitschüler die Grundformen gelernt haben. Die mündliche Befragung aller Schüler ergibt eine durchgängig positive Resonanz.

„Also mir hat am besten gefallen, wie Wadim das vorgeführt hat. Und dass er zu uns, zu jedem einzelnen rübergekommen ist und uns das eben noch mal gezeigt hat“, stellt eine der Beteiligten fest. Das Kümmern um die einzelnen Schüler, die individuelle Betreuung der Schüler wird herausgestellt.

Einige Schüler fühlen sich ermutigt, in einer der nächsten Unterrichtsstunden ihre Lieblingssportform vorzustellen. Das größte Interesse besteht an der Vermittlung des Skaten.

Der Klassenlehrer, der die Stunde beobachtet hat, ist erstaunt, dass ein Schüler so unvoreingenommen mit seinen Mitschülern umgeht und schlägt vor, auch jüngere Klassen unterrichten zu lassen. .

Wadim bemerkt aber, dass die Gruppe zu groß ist, um sich mit einzelnen Schülern intensiv auseinander zu setzen. Überrascht ist er über den zügigen Lernfortschritt seiner Mitschüler. Wadim betont, dass jeder Schritt richtig ist, wenn er von ihm selbst kommt. Die individuelle Ausdrucksweise ist das „Herz“ des Breakdance. Die differenzierten Ausdrucksweisen führen zu den „Battles“ (dem gemeinsamen Tanzen) und damit zum eigentlichen Breakdance.

Für die Sportlehrerin ist es gelungen, Breakdance als Sportform in den Schulsport zu integrieren. Über die Zusammenarbeit mit dem Jugendzentrum ist es gelungen, bisher „unbekannte Talente“ eines Schülers zu entdecken und für den Schulsport zu nutzen. Wadim findet im Unterricht den Blick für den einzelnen Mitschüler und er interveniert bei auftretenden Bewegungs- und Lernblockaden. Dies scheint wesentlich für das Gelingen des Unterrichtsexperimentes zu sein.

### **3.4 HauptschülerInnen als Lehrende - über den Schulsport zu Selbstwertgefühl und sozialer Verantwortung** (gemeinsam mit Lutz Alefsen)

#### **3.4.1 Kanusport als Mittel der Sozialarbeit**

Die Ausgangslage eines Lehrers an einer Hauptschule ist bekannt. Insbesondere in der Eingangsphase (7.Klasse) bestehen bei vielen Schülern Motivationsprobleme. Häufige Frustrationserlebnisse und fehlendes Selbstvertrauen kennzeichnen die Lebenssituation vieler Hauptschüler. Dies hat auch Auswirkungen auf den Sportunterricht, der in den Jahrgängen 7-9 durch Lustlosigkeit besonders der Mädchen, hohe Unterrichtsversäumnisse und der Forderung der Schüler, häufig den Inhalt zu wechseln, gekennzeichnet ist.

Gesucht wird besonders in dieser Schulform eine Sportform, die die Gemeinschaft fördert, das Selbstbewusstsein stärkt und einen hohen Erlebnisgehalt besitzt. Die Hauptschule Berne liegt an einem Nebenfluss der Weser, so dass sich der Wassersport immer schon für den Schulsport anbot, aber aufgrund erheblicher materieller und finanzieller Voraussetzungen nicht umzusetzen war.

Über Lehrerfortbildungen kam schließlich ein Sportlehrer über das Wildwasserkajakfahren zum Kanupolo (Wildwasser ist in Norddeutschland nicht häufig). Klassen- und Gruppenfahrten mit Zelt, Selbstversorgung und Kanufahren folgten. Das Gefühl von Abenteuer, „Allein-auf-sich-gestellt-sein“, Überwindung von Gefahr und das notwendige „Auf-den-Anderen-verlassen-müssen“ schien die richtige Mischung für die sonst so schwierigen Hauptschüler zu sein, sich sportlich zu betätigen.

#### **3.4.2 Der Aufbau**

Aus den Erlösen der Schulbasare, Schulfesten und dem Verkauf der schulischen Skiausrüstung konnten die ersten (noch gebrauchten) Boote erworben werden. Auch sportlich stellten sich erste Erfolge ein (z.B. mit einer „Klassengemeinschaft“, nicht „Schulwahlmannschaft“, wurde die Schule Landessieger), der Wunsch nach mehr Training, mehr Turnieren kam auf. Dies konnte der Sportlehrer zeitlich nicht leisten. Selbsthilfe war erforderlich. Die Schüler (inzwischen waren auch aus der benachbarten Realschule und Orientierungsstufe Schüler in die Kanugruppe gekommen) gründeten einen eigenen Verein. Von der Verwaltung des Materials, über die Kasse bis zur Pressearbeit wurden Aufgaben per Wahl verteilt, eine Satzung wurde geschrieben, der Verein wurde angemeldet, der älteste Schüler zum Trainerlehrgang geschickt. Und weil die Schüler das meiste allein erreicht hatten, wollten sie auch nur Aktive und Schüler der Schule bzw. des Schulzentrums aufnehmen, damit nicht andere „ihren“ Verein bestimmen.

Die Folge: der Landessportbund lehnte die Aufnahme ab, schickte eine gut 15seitige Mustersatzung mit teilweise schwer verständlichen Formulierungen als Mindestanforderung. Der organisierte Sport hat(te) Probleme, auf Jugendliche und ihr Engagement angemessen zu reagieren. Also wurde ein Verein gesucht, dem man sich als Abteilung anschließen konnte. Da der örtliche Verein sehr zögerlich und ablehnend reagierte (Was kostet das? Und was, wenn die Jugendlichen nach einem halben Jahr keine Lust mehr haben? Und Helferbezahlung (€

2,- pro Stunde) passt nicht in unser ehrenamtliches System...), schloss man sich einem Nachbarverein an, der weitgehende Selbständigkeit der Abteilung zuließ. Durch Kooperationsverträge mit der HROS Berne (seit einigen Jahren vom Kultusministerium und Landessportbund gefördert) können Schüler der örtlichen Schulen und Vereinsmitglieder gleichzeitig in den Gruppen trainieren. Die Schule steht in den Augen der Schüler wie ihr eigener Verein da, was zu einer starken Identifizierung auch mit der Schule am Vormittag führt. Aus diesen Gruppen kommen immer wieder Helfer und Mitarbeiter für schulische Aktivitäten. Auch anderen Schulen, die im Rahmen von Exkursionen das Kanufahren kennen lernen wollen, stellen sich die Schüler für die Einweisung in den Umgang mit den Booten zur Verfügung. Nicht selten zeigen jüngere Hauptschüler älteren Gymnasiasten das Kanufahren. Es entstehen Situationen, die für die bisher eher schulfrustrierten Jugendlichen undenkbar erschienen. Ihr Expertentum wird benötigt, damit im bisherigen Verständnis wesentlich leistungsstärkere SchülerInnen, von ihnen lernen können.

### 3.4.3 Zum Konzept

Getreu dem Motto „Klein und bescheiden - aber gemeinsam und zielstrebig“ wurde für die erste Teilnahme an einer Deutschen Meisterschaft die Ausrüstung geliehen, vom ersten Geld (Platz 5 brachte die Leistungssportförderung des LSB) wurden die ersten Wettkampfboote gekauft. Die Eigeninitiative der Schüler machte eine alte Garage und ein EWE-Trafohäuschen zum Bootsschuppen. Die Verwaltung von Trainingszeiten, Nutzung von Material machte zunehmend ein straffes System und eine Hierarchie nötig, die den Schülern entgegenkommt. Für viele wurde es zum Ziel, diese Stufen in kleinen Schritten zu erklimmen:

	<b>Bedingung</b>	<b>Erlaubnis</b>
1	Freischwimmen	Teilnahme in der Kanu-AG (mit Lehrer)
2	sicheres Fahren	gemeinsames Training laut Kooperationsvertrag mit TUS
3	TUS-Mitgliedschaft	Turnierteilnahme
4	sichere Kenterrolle und Vertrauen des Lehrers	in Dreiergruppen selbständiges Training
5	Erfahrung als Helfer in der AG oder Grundausbildung im WPK Sport <sup>17</sup>	Training mit Vereinsspielern leiten, oder einen „Fremden“ mitnehmen Helfer/Lehrende bei Klassenfahrten und Schulveranstaltungen
6	Erfahrung als Trainer	Einsatz im Ferienspaß, als Helfer bei Kanutouren anderer Schulen, Mitarbeit in Lehrer- und Übungsleiterfortbildung...

<sup>17</sup> In der Realschule Berne gibt es die Möglichkeit, in einem Wahlpflichtkurs Sport nach den Richtlinien des Niedersächsischen Turner-Bundes und des Landessportbundes eine Ausbildung zum Vereinsassistenten (ehemals Jugendgruppenleiter) zu machen.

Auffällig ist das stark gestiegene Verantwortungsgefühl ab der Stufe 4 (selbständig andere anleiten). Dieser Status ist nicht zuletzt durch eine gute Öffentlichkeitsarbeit (Presse, hohes Ansehen im Ort und unter Gleichaltrigen) mit einem Gefühl von Stolz auf das Erarbeitete verbunden, das nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt wird.

Das Training findet in der Regel zweimal pro Woche mit etwa je 4 Stunden statt, aber für viele ist die Kanugruppe eine zweite Familie mit der Folge, dass über Jahre hinweg einige fast täglich im Boot sitzen. Da bleiben auch sportliche Erfolge nicht aus, 2002 war es der Deutsche Jugendmeistertitel unter der Trainingsleitung eines der älteren (jetzt ehemaligen) Schülers.

Erfolge außerhalb des Sports, vielleicht nicht nur darauf zurückzuführen, aber doch stark davon beeinflusst: 7 von 10 Hauptschülern haben ihren Realschulabschluss in Klasse 10 nachgeholt, 3 davon als Jahrgangsbeste, der erste Auszubildende ist in einem der größten örtlichen Betriebe Auszubildenden-sprecher geworden, anschließend Jugendwart im Kreissportbund. Einer der „undiszipliniertesten und faulsten Schüler“, so bezeichnete ihn einmal sein Klassenlehrer, ist Bezirksmeister im Schweißen geworden.

Seine Aussage nach dem Sieg: „Was ich im Kanupolo kann, kann ich auch im Beruf.“ Und dieses wird auch zunehmend von den örtlichen Betrieben so gesehen. Statt finanzieller Unterstützung wird die Eigeninitiative gefördert. Da werden Tore und Helme in Lehrlingswerkstätten hergestellt, Bootshallen, Kunststoffwerkstätten, Zelte und Feldbetten werden zur Verfügung gestellt, inzwischen steht eine Bootshalle mit großem Anleger am Ufer. Enge Kontakte zu den Firmen und zur Gemeinde sind die Folge.

#### **3.4.4 Zusammenarbeit zwischen Schule und Sportverein**

Kanu-Polo in Berne ist nur durch die enge Kooperation von Schule und Verein möglich. In der Schule erwerben die Kinder und Jugendliche eine Basis-qualifikation, um sicher zu fahren und das Bootsmaterial fachgerecht zu behandeln. Der Schulsport bietet besonders sozial-benachteiligten Schülern ohne entsprechende finanzielle Voraussetzungen und ohne Hemmschwelle einen Einstieg in eine Sportform mit einem hohem Aufforderungscharakter. Über die angegliederte Abteilung eines Sportvereins, die die Jugendlichen mit Unterstützung ihrer Eltern eigenverantwortlich tragen und in denen sie Verantwortung leben, haben sie die Möglichkeit, sich sportlich in ihrer Freizeit zu betätigen und Gemeinschaft zu erfahren. Diese Entwicklung ist in der heutigen Zeit besonders für Hauptschüler eher eine Ausnahme als die Regel.

Der Kanusport kann nur funktionieren, wenn ältere Jugendliche jüngere Jugendliche im Kanufahren und Kanu-Polo schulen. Diese Aufgabe nehmen sie als Helfende in der schulischen Kanu-AG und als Lehrende in der Kanuabteilung wahr. Schul- und Vereinssport schaffen in enger Zusammensetzung ein Netz, dass für günstige Voraussetzungen sorgt. Die 'lehrenden' SchülerInnen entwickeln durch den Echtheitscharakter ein hohes Engagement. Sie übernehmen Verantwortung für sich und ihre MitschülerInnen, helfen ihnen und wirken als „Schlüsselpersonen“, die die Schule nicht nur zu einem Lern- sondern auch zu einem Lebensraum machen.

### 3.5 Reflexion aus pädagogischer Sicht

Der Erfolg des Unterrichtsexperiments „Schüler unterrichten“ ist, so unsere Erfahrungen (Gebken/ Schönberg 2000; Hegemann 2002), von mehreren Faktoren abhängig.

Zum einen ist die Inhaltsauswahl von Bedeutung. Breakdance oder Kanu-Polo haben für die Schüler einen hohen Aufforderungscharakter. Sie können informell in ihrer unmittelbaren Lebenswelt tanzen und ausprobieren. Nicht-Breakdancer werden angeregt, diese für sie aktuelle und „trendige“ Bewegungsform auszuprobieren. Bewegungsmüde bzw. sportabstinente Jugendliche lassen sich, so unsere Erfahrungen, eher über einen hohen Aufforderungscharakter für das Mitbewegen gewinnen.

Zum anderen ist der Erfolg des Schülerunterrichtes von der Organisation und dem methodischen Vorgehen des unterrichtenden Schülers abhängig. Die folgenden Fragen geben einen ersten Rahmen für eine Bewertung:

Wie war der Gesamteindruck?  
 Haben die Schüler die Übungen verstanden und ausprobiert?  
 Wurden die Bewegungsaufgaben richtig erklärt?  
 Wurden die Unterrichtsinhalte anregend, interessant präsentiert?  
 Hat sich der unterrichtende Schüler um einzelne lernende Schüler gekümmert?

Anspruchsvoll ist die Anforderung an Schüler, die Lernenden individuell zu unterstützen und ihnen zu helfen. Schülern Lehraufgaben anzuvertrauen, ist ein mutiger Schritt, um die innere Differenzierung im Sportunterricht weiter zu entwickeln. An den Bewegungs- und Vermittlungskompetenzen der jungen Menschen, insbesondere in den neuen Sportformen, kann angeknüpft werden, um heterogene Lerngruppen im Sport mehr als Chance und nicht nur als Bedrohung zu begreifen. Die Ausdifferenzierung des Sports ist im Schulsport stärker als bisher zu nutzen, um bisher „verborgene Bewegungs- und Vermittlungstalente“ aufzuspüren. Sportvereine oder Jugendfreizeitstätten bieten sich als Kooperationspartner, wenn junge Menschen ihr Wissen und Können auch vermitteln sollen. Es bleibt eine pädagogische Herausforderung, mit Schülern den Sportunterricht gemeinsam und gleichberechtigt zu planen. Grobgliederungen, Beurteilungskriterien, Beobachtungs- und Rückmeldehilfen sowie entsprechende Handreichungen liegen bisher nur fragmentarisch vor.

Eine Aufarbeitung dieser Anforderungen (insbesondere für Haupt- und Sonderschüler) steht noch aus. Sie scheint für uns wichtig zu sein, damit eine Implementierung des Schülerunterrichtes erfolgreich umgesetzt werden kann. Schule insgesamt gibt ihren Schülern zu selten das Gefühl des Gebrauchtwerdens und das Vertrauen, Zuständigkeiten verantwortlich und eigenständig zu übernehmen. Junge Menschen, die unterrichten sollen, benötigen einen Vertrauensvorschuss, den wir ihnen geben sollten.

### 4. Was ist zu tun? Didaktische Konsequenzen

Schule und insbesondere der Schulsport kann Einfluss nehmen, wenn die betroffenen SchülerInnen Kooperation und Solidarität sowie das Aushandeln von Interessen statt Ausgeliefertsein und Ohnmacht erfahren.

Für den Schul- und Vereinssport bedeutet dies?

These 11: Die unmittelbare Lebenswelt der jungen Menschen ist Ausgangspunkt für inhaltliche Entscheidungen-. Die gemeinsam vereinbarten Themen müssen Ergebnis eines Aushandlungsprozesses sein.

Über die bevorzugten Bewegungsformen ihrer SchülerInnen wissen LehrerInnen zu wenig. In welchen Sportvereinen engagieren sie sich bzw. waren sie Mitglied? Welche Kampfsportformen haben sie bereits ausprobiert? Gibt es für sie Möglichkeiten sich zu bewegen, zu spielen oder zu tanzen? Der Beitrag zum Breakdance zeigt, wie es möglich ist, für Lehrkräfte eher unbekanntere Sportformen aufzugreifen.

These 12: Der Stadtteil ist für Jugendliche Aneignungs-, Reproduktions- und Stützraum. Der Schulsport knüpft zu selten an diesen Funktionen, die alltagspraktischen und lebensweltlichen Rückhalt bedeuten, mit Hilfe von Projekten und Vorhaben an.

Gelingen kann dies nur über Kooperationen und Vernetzungen, um Informationen auszutauschen und gemeinsame Vorhaben abzusprechen, vorzubereiten und durchzuführen.

These 13: Sozial-benachteiligte SchülerInnen brauchen mehr als Gleichaltrige Erfolgserlebnisse, um ihr Selbstbewusstsein nach einer Kette von Misserfolgen zu stärken.

Eine sportliche Betätigung soll SchülerInnen Erfolgserlebnisse, Bestätigung, Selbstachtung, Selbstwert und Identität vermitteln. Erfolge stellen sich im Schulsport eher bei formungebundenen Sportformen mit einem hohem Aufforderungscharakter ein. Springen auf dem Trampolin, Badminton, Wagnis-Aufgaben gehören dazu.

These 14: Heranwachsende benötigen das Gefühl gebraucht zu werden. Sie müssen feststellen, dass sie etwas können.

Dies scheint eine Alltagsweisheit zu sein. Sie ist schlicht, aber für die Arbeit im Sport mit sozial-benachteiligten Kindern und Jugendlichen von zentraler Bedeutung. Es trifft das Problem. Nicht nur die Besten, Sportlichen, sondern jedes Individuum benötigt Wertschätzung, und Anerkennung. Und genau das trifft das Problem!

Junge Menschen sind darüber hinaus bereit, sich zu engagieren. Der Sport bietet entsprechende Entfaltungsmöglichkeiten wie das Schiedsen, Betreuen, Anleiten oder Helfen. Selbstentfaltung, aber auch die Ausbildung sozialer Erfahrungen

und Kompetenzen, die Förderung der Kommunikation, des Miteinanders und der Solidarität können in diesem Bereich gestärkt werden.

Erforderlich ist soziale Unterstützung durch die Erwachsenen und eine „Didaktik der Anerkennung“. Entsprechende Erfahrungen mit SchülerInnen der 7. bis 10. Klasse ermutigen und fordern die Verantwortlichen in der Bildungspolitik dazu auf, den Wahlpflichtbereich in der Sekundarstufe I zu öffnen.

Erforderlich ist auch der Blick auf die Stärken der einzelnen SchülerInnen. Was können Sie? Wo liegen ihre Stärken? Mit welchen Aufgaben kann ich sie vertrauen? Eine Identifikation mit einer angebotenen Bewegungsform gelingt dann, wenn Jugendliche aktiv im Unterricht Verantwortung übernehmen und sie sich dadurch eine persönliche Befriedigung versprechen.

These 15: Betroffene SchülerInnen benötigen Öffentlichkeit, damit ihre Leistungen von anderen Menschen wahrgenommen, geschätzt bzw. anerkannt werden können.

Diese Öffentlichkeit lässt sich durch Vorführungen in der Schule (vgl. Meyer/Gebken 2005) aber auch durch entsprechende Pressehinweise erzielen. Eltern, Nachbarn und Bekannte werden über die sportlichen (Schul-/ Vereins-) Erfolge informiert, fragen nach und zeigen Interesse an den Heranwachsenden.

These 16: Sportunterricht darf sich nicht auf attraktive Einstiegssituationen beschränken. Von zentraler Bedeutung sind Strategien, die das Interesse an dem Erlernen von Bewegungen aufrecht erhalten.

Becker/ Fritsch (1998, 82) haben hilfreiche Orientierungspunkte als Fragen für die Intensivierung begonnener Lernprozesse formuliert:

- Wie können LehrerInnen Bewegungen kontrastieren, problematisieren, verlangsamten, anhalten, übertreiben oder vergrößern?
- Wie entwickelt sich mehr Bewegungsgefühl? (durch Wiederholungen, Rhythmisierungen, Einschwingen....)
- Wie lässt sich verfremden, verkehren, auseinandernehmen und neu konstruieren?
- Wie lassen sich Widerstände aufspüren?
- Wie verhindert man Entmutigungen (z. B. durch Erhöhen der Material- und Gerätevariabilität?)

These 17: Arbeit mit sozial-benachteiligten Kindern und Jugendlichen bedeutet permanente persönliche Auseinandersetzung mit konflikthaltigen Situationen und pädagogischen Herausforderungen.

LehrerInnen und ÜbungsleiterInnen benötigen Kraft, Engagement, um Konflikte mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen auszutragen und zu lösen. Ein strukturgebender Rahmen mit Supervisions- und Beratungsangeboten sowie ExpertInnen fehlt bisher.

Trainer und Übungsleiter benötigen materielle und ideelle Unterstützung und Anerkennung, um langfristig in diesem Aufgabenfeld zu arbeiten. Für die betroffenen „Kids“ sind feste Bezugspersonen und klare Regeln unabdingbar.

These 18: Benachteiligte Kinder und Jugendliche können nur regelmäßig am Wettkampfbetrieb der Sportvereine teilnehmen, wenn es Mobilitätshilfen gibt.

An- und Abreise zum Wettkampf, Veränderungen von Zeiten erfordern eine hohe Aufmerksamkeit und Unterstützung durch die betreuenden Personen. Dieser Aspekt wird bisher nicht wahrgenommen und verdrängt. Gelingt es betroffene Kinder über die Kooperation von Schule und Sportverein an den Verein zu binden, ist das Mobilitätsproblem nur über Angebote im unmittelbaren Sozialraum zu lösen. Dies gilt besonders für Mädchen.

## 5. Literaturverzeichnis

- Baitsch, C./ Müller, B. (Hrsg.): Moderation in regionalen Netzwerken. München 2001
- Baur, Jürgen/ Braun, Sebastian (Hrsg.): Integrationsleistungen von Sportvereinen als Freiwilligenorganisation. Aachen: Meyer & Meyer 2003
- Becker, Peter/ Fritsch, Ursula: Körpermarkt und Körperbildung. Frankfurt: Verlag für Angewandte Wissenschaften 1998
- Becker, Peter/ Schirp, Heinz (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum 2001
- Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrg.): Selbstständig lernen- Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Weinheim u. Basel 2004
- Böhle, Fritz u.a.: Der gesellschaftliche Umgang mit Erfahrungswissen. Von der Ausgrenzung zu neuen Grenzziehungen. In: Beck, Ulrich/ Lau, Christoph (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt: Suhrkamp 2004, S. 95-122
- Boos-Nünning, Ursula/ Karakssoglu, Yasemin: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Sport. In: Schmidt, Werner u.a. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann 2003, S. 319- 338
- Braun, Karl-Heinz/ Wetzel, Konstanze: Sozialpädagogisches handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied: Luchterhand 2000
- Brettschneider, Wolf-Dietrich/ Kleine, Torsten: Jugendarbeit in Sportvereinen: Anspruch und Wirklichkeit. Schorndorf: Hofmann 2002
- Breuer, Christoph: Die Muskeln spielen lassen. In: Deutsche Sportjugend (Hrsg.): Soziale Offensive im Jugendsport. Frankfurt 2000, S. 88- 95
- Brinkhoff, Klaus-Peter: Soziale Ungleichheit und Sportengagement. In: Cachay, Klaus/ Hartmann-Tews, Ilse (Hrsg.) Sport und soziale Ungleichheit. Stuttgart: Nagelschmidt 1998, S. 63- 82
- Bundesregierung: Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin 2000
- Butterwegge, Christoph/ Holm, Karin/ Zander, Margherita: Armut und Kinder. Opladen: Leske u. Budrich 2003
- Dahlmann, Andreas: Mittendrin oder nur dabei? Benachteiligung von armen Kindern in Sport und Bewegung. In: Olympische Jugend 45 (2000) 12, S. 8-9
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Weinheim u. Basel: Beltz 1993<sup>3</sup>
- Dietrich, Knut: Interkulturelles lernen. In: Sportpädagogik 18 (1994) 6, S. 20- 25

- Doll-Tepper, Gudrun/ Niewerth, Toni: Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Sport. In: Schmidt, Werner u.a. (Hrsg.): Erster Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann 2003, S. 339- 359
- Erdmann, Ralf (Hrsg.): Interkulturelle Bewegungserziehung. St. Augustin: Academia 1999
- Forum Bildung Arbeitsstab (Hrsg.): Förderung von Chancengleichheit – Materialien des Forum Bildung 6. Bonn 2001
- Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26.4.2001: Riester legt erstmals einen Armutsbericht vor
- Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10.8.2004: 2,8 Millionen Sozialhilfeempfänger
- Funke-Wieneke, Jürgen: Am skeptischen Wesen soll die Sportpädagogik genesen. Zu J. Thieles Beitrag in „Spectrum der Sportwissenschaften“. Hamburg 1997 (unveröffentl. Manuskript)
- Gebken, Ulf: Erziehung zum sozialen Handeln im Schulsport. Oldenburg: Didaktisches Zentrum 2002
- Gebken, Ulf: Schulsport und außerschulische Jugendarbeit. In: Sportpädagogik 26 (2002a) 2, S.22- 24
- Gebken, Ulf/ Schönberg, Achim: "Action in der Schule". In: Sportpädagogik 24 (2000) 2, S. 34 – 36
- Giddens, Anthony: Die Frage der sozialen Ungleichheit. Frankfurt: Suhrkamp 2001
- Gruppe, Ommo: Erfahrungen im Sport: Haben sie eine besondere Bedeutung? In: Schaller, Hans Jürgen/ Pache, Dieter (Hrsg.): Sport als Bildungschance und Lebensform. Schorndorf : Hofmann 1995, S. 61-70
- Grzembke, Gisela/ Hammer, Gerlinde/ Koch, Christiane: Wie stehen benachteiligte Jugendliche zum Lernen? Schulerfahrungen, berufliche Zukunftserwartungen und Lernbereitschaft. Bremen: Universität Bremen 2001
- Hegemann, Ludwig: Schüler als Lehrende in der Sekundarstufe II. In: Bohmfalk, Tom/ Gebken, Ulf (Hrsg.): Das Bündnis für Bewegung – ein Kooperationsverbund im Landkreis Leer. Oldenburg: Didaktisches Zentrum 2002, S. 28-34
- Heim, Rüdiger/ Stucke, Christine: Körperliche Aktivitäten und kindliche Entwicklung – Zusammenhänge und Effekte. In: Schmidt, Werner u.a. (Hrsg.): Erster Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann 2003, S. 127- 144
- Joas, Magdalena: Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim: Juventa 2001
- Klages, Helmut: Standorte und Strukturen des Engagementpotentials in Deutschland. In: Heinze, Thomas/ Olk, Thomas (Hrsg.): Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich 2001, S. 305- 336
- Lutterotti, Nicola von: Ein dicker Anfang. Seuche Übergewicht (1): Immer mehr Kinder stürzen ins Unglück. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4.9.2003
- Meyer, Annegret/ Gebken, Ulf: Die Talentshow – ein Projekt auch für Sportmuffel. In: Sportpädagogik 29 (2005) 2, im Druck
- Pelka, Rüdiger: Nach Schulschluss vergessene Kinder. In: Diabolo 7 (1997) 11, S. 23
- Pilz, Gunter A.: Bewegungsorientierte Jugendarbeit als Antwort auf Gewalterfahrung in den Lebenswelten junger Menschen. In: Baur, Jürgen (Hrsg.): Jugendsport: Sportengagements und Sportkarrieren. Aachen: Meyer und Meyer 1997, S. 281- 294

Pilz, Gunter A./ Böhmer, Henning (Hrsg.): Wahrnehmen – Bewegen- Verändern. Beiträge zur Theorie und Praxis sport-, körper-, bewegungsbezogener sozialer Arbeit. Hannover: Blumhardt 2002

Prettin, Ursula: Viele Veranstaltungen sind jetzt im Garten. In: Nord-West-Zeitung v. 12.8.1999

Rieder, Herrmann: Erfahrung. In: Röthig, Peter u.a. (Hrsg.): Sportwissenschaftliches Lexikon. Schorndorf: Hofmann 1992<sup>6</sup>, S. 149-150

Rittner, Volker: Die sozialen Offensiven im Jugendsport zwischen Engagement, Professionalität, Strategie und Wissenschaft. In: Deutsche Sportjugend (Hrsg.): Soziale Offensive im Jugendsport. Frankfurt 2000, S. 72-79

Schmidt, Werner/Tews-Hartmann, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann 2003

Schreiber-Kittl, Maria/ Schröpfer, Haike: Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. München: Verlag des Deutschen Jugendinstitut 2003

Seibel, Bernd: Zwischen Sport und Jugendhilfe – sportbezogene, öbensweltorientierte soziale Arbeit mit sozial benachteiligten jungen Menschen. In: Scheid, Volker/ Simen, Joachim (Hrsg.): Soziale Funktionen des Sports. Schorndorf: Hofmann 1999, S. 147- 166

Tagesspiegel vom 8.12.2003: Ein Netz für alle Fälle

Thiele, Jörg: Körpererfahrung- Bewegungserfahrung- Leibliche Erfahrung. St. Augustin: Academia 1996

Warzecha, Birgit: Einleitung. Heterogenität macht Schule. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Heterogenität. Münster: Waxmann 2003, S. 15- 26